

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN OUTAOUAIS

**CO-RÉVISION DU « *MODÈLE AFFECTIF ET COGNITIF
DE L'ENSEIGNEMENT EXPLICITE DE LA LECTURE* » (MACEEL)
AVEC SIX ENSEIGNANTS DU PRIMAIRE**

**THÈSE
PRÉSENTÉE
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DU DOCTORAT EN ÉDUCATION**

**PAR
NATHALIE L. CLÉMENT**

DÉCEMBRE 2011

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

*À toi Allen
pour m'avoir si bien accordé
toutes ces années, ces mois, ces jours et ces heures
avec une patience d'ange exceptionnelle
et pour m'avoir tant facilité la vie !*

REMERCIEMENTS

Un jeune garçon marchait seul sur la plage un jour très chaud et suffocant d'été. À cause de la marée basse, il aperçut, emportées par les vagues, des milliers d'étoiles de mer sur le sable. Comme le garçon se mit à relancer ces étoiles dans l'océan, un homme cria : *« Garçon, regarde le nombre d'étoiles de mer ! Ton geste ne fera pas grand différence. »* En souriant, le garçon regarde l'étoile de mer dans sa main, la relance dans l'océan et déclare : *« Je vais faire une différence pour celle-là ! »*

Le rôle de l'enseignant peut faire une aussi grande différence.

Lilly Walters

Un projet de cette envergure se réalise avec le soutien de plusieurs personnes. Merci à la professeure Martine Leclerc qui a si gentiment accepté de m'accompagner en cours de projet pour assumer la direction de ma thèse avec un savoir remarquable. Merci également à la professeure Michelle Bourassa, ma co-directrice de thèse nomade, qui m'a aussi offert un accompagnement exceptionnel à la maîtrise dans sa grande sagesse.

Je profite de cette occasion pour souligner votre diligence, votre professionnalisme et vos précieux conseils dans la réalisation de mes études doctorales. Votre humanisme et votre accompagnement ont joué un rôle de grande importance lors de nos rencontres ponctuelles. Votre appui inconditionnel a facilité cet extraordinaire parcours. La vie s'est chargée de vous mettre sur mon chemin et votre présence a influencé ma vie professionnelle et personnelle et de me dépasser. Vous resterez d'éternels modèles. Merci d'exister et de m'avoir aidée à tisser de manière plus serrée avec un fil d'or les mailles de ma thèse.

Des remerciements s'appliquent également aux membres de mon jury, soit à la professeure Lorraine Savoie-Sajc, présidente du jury, à la professeure Nadia Rousseau et au professeur Pierre Trudel, juges externes. Je vous exprime mon énorme reconnaissance pour avoir accepté de partager votre expertise dans votre relecture méticuleuse et d'avoir documenté mon travail.

Je tiens également à remercier le professeur monsieur André Dolbec d'avoir facilité mon arrivée à l'Université du Québec en Outaouais avec tant de diligence.

Au cœur de cette recherche se trouve six superbes enseignants engagés en lecture. Je vous remercie particulièrement, mesdames Marie-France Lavoie, Sylvanna Lavoie, Carmen Morin et Marie-Claude Tougat et messieurs Martin Guyon et Serge Hallé pour leur exceptionnelle contribution aux multiples rencontres, leurs commentaires judicieux et leurs suggestions éclairées lors des discussions ainsi que leur ouverture à enseigner la lecture différemment. Ces rencontres ont abouti à la création de belles amitiés. J'espère avoir un jour le bonheur de croiser à nouveau votre chemin, quel privilège de vous avoir rencontrés ! Votre complicité, votre ouverture d'esprit et votre professionnalisme ont assuré la révision du *Modèle affectif et cognitif de l'enseignement explicite de la lecture*.

Un grand merci au Conseil des écoles publiques de l'est de l'Ontario. Au moment de cette recherche, monsieur Réjean Sirois était surintendant de l'éducation, merci pour avoir soutenu financièrement ma thèse. Votre soutien démontre votre profond engagement à faciliter l'avancement de la recherche dans le domaine de l'éducation. Merci également à madame Hélène Constant et monsieur Claude Deschamps, soit les directions des deux écoles impliquées. Merci enfin aux deux Sylvie pour leur implication dans mon projet pilote. Grâce à elles, j'ai pu développer les habiletés nécessaires pour conduire une recherche-action.

Je ne saurais terminer ces remerciements sans souligner le soutien exceptionnel de mon époux. Merci Allen, merci de partager ma vie, mes joies et mes peines depuis 25 ans ! Ta polyvalence remarquable et ta constante bonne humeur ont toujours su atténuer mes moments d'angoisse. Ton es l'âme-sœur avec qui je partage des aventures titanesques. C'est grâce à ton appui inconditionnel que j'ai pu mener à terme mon doctorat. Comme la chanson de Jean-Pierre Ferland le dit si bien, *Une chance qu'on ça !* Merci aussi à mes parents, qui m'ont légué le goût de lire, la détermination et la persévérance nécessaires pour accomplir un si beau projet. Merci également à ma sœur, à ma belle-famille et à mes amis qui m'ont encouragée et demandé depuis bientôt sept ans : « *Est-ce presque fini, c'est pour quand le dépôt ?* ». De tout cœur, merci d'avoir attendu patiemment à mes côtés que ce rêve devienne réalité !

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES	x
LISTE DES TABLEAUX	xi
LISTE DES SIGLES	xii
RÉSUMÉ	xiii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I – PROBLÉMATIQUE	3
1.1 Contexte de la recherche	3
1.2 Questions de recherche	8
CHAPITRE II – CADRE CONCEPTUEL	10
LES FONDEMENTS DU <i>MODÈLE AFFECTIF ET COGNITIF</i> <i>DE L'ENSEIGNEMENT EXPLICITE DE LA LECTURE</i> (MACEEL)	10
2.1 Premier fondement : un enseignement axé sur l'affectivité	10
2.1.1 Affectivité : une question d'émotion	11
2.1.2 Affectivité comme place de choix dans un contexte scolaire	12
2.1.3 Relation enseignant-élève	33
2.1.4 Interventions et stratégies affectives avec le climat dans la classe	34
2.1.5 Formulation du premier fondement de la thèse	35
2.1.6 Théorie de l'affectivité	35
2.2 Deuxième fondement : un enseignement explicite des stratégies de lecture	38
2.2.1 Historique des théories cognitives de la compréhension en lecture	38
2.2.2 Taxonomie des stratégies de lecture	43
2.2.3 Stratégies de lecture cognitives et métacognitives	47
2.2.4 Compétences et stratégies liées à la littératie critique : une compréhension de lecture en profondeur	54
2.2.5 Enseignement explicite des stratégies de compréhension de lecture	62
2.2.6 Conditions additionnelles pour qu'un lecteur devienne habile	69

2.2.7	Formulation du deuxième fondement de la thèse	72
2.2.8	Théorie cognitivo-constructiviste	72
2.3	Troisième fondement : un enseignement axé sur la métacognition	74
2.3.1	Interactions dirigées vers des remises en question	74
2.3.2	Écrire pour mieux lire	77
2.3.3	Théorie psycholinguistique	79
2.3.4	Formulation du troisième fondement de la thèse	80
2.4	But de la recherche	81
2.5	Objectifs visés	81
CHAPITRE III – CADRE MÉTHODOLOGIQUE		82
3.1	La méthode et le type de recherche	82
3.2	Le projet pilote	88
3.3	La description de la recherche-action	90
3.3.1	La demande déontologique et les critères de sélection des participants	91
3.3.2	Le recrutement des participants à la recherche	92
3.3.3	Les données socio-démographiques et les programmes d'intervention	93
3.3.4	Les outils de la recherche-action	94
3.3.5	Les outils d'analyse	101
3.4	Le déroulement de la recherche-action	105
3.4.1	La posture de la chercheure	107
3.4.2	La formation préalable au processus cyclique	109
3.4.3	Les rencontres individuelles	110
3.4.4	Les rencontres de groupe	112
3.5	Les critères de rigueur scientifique	116
3.5.1	La crédibilité	117
3.5.2	La fiabilité	118
3.5.3	La transférabilité	118
3.5.4	La confirmation	119
3.5.5	La pertinence	120

CHAPITRE IV – PRÉSENTATION DES RÉSULTATS	121
4.1 Modifications effectuées au MACEEL	121
4.1.1 Réflexions et révisions apportées aux activités du MACEEL	122
4.1.2 Réflexions et révisions apportées à l'ordre et la fréquence de présentation des activités du MACEEL	127
4.1.3 Réflexions et révisions apportées à l'organisation et la présentation du modèle	129
4.1.4 Défis rencontrés pendant les révisions du MACEEL	131
4.2 Processus d'accompagnement	134
4.2.1 Processus d'accompagnement des enseignants lors des rencontres individuelles	134
4.2.2 Processus d'accompagnement des enseignants lors des rencontres de groupe	136
4.3 Contributions du travail de révision dans l'apprentissage des enseignants sur leur enseignement de la lecture	138
4.3.1 Interventions de l'enseignant à l'égard des bases conceptuelles de l'affectivité	138
4.3.2 Interventions de l'enseignant à l'égard de leurs pratiques d'enseignement de la lecture	156
4.3.3 Interventions de l'enseignant à l'égard des stratégies de lecture	159
4.4 Répercussions chez les enseignants du travail de révision du MACEEL	164
4.4.1 Incidences de la participation des enseignants à la recherche	165
4.4.2 Incidences du MACEEL sur les élèves.....	171
4.4.3 Une définition du MACEEL	173
4.5 Principes clés d'accompagnement des élèves	174
4.6 Conclusion portant sur l'application du modèle et ses apports immédiats	177
CHAPITRE V – INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS	179
5.1 Le travail de révision du MACEEL sur le plan de la pédagogie	179
5.1.1 Les multiples regards sur la lecture	179
5.1.2 L'environnement affectif dans un modèle de lecture	189
5.1.3 Le contrôle de soi par le développement de l'intelligence émotionnelle ...	191

5.2	Le travail de révisions du MACEEL sur le plan des pratiques d'enseignement ..	192
5.2.1	L'art d'enseigner la lecture	193
5.2.2	Contribution de l'affectivité pour modifier les pratiques d'enseignement de la lecture des enseignants participants	200
5.3	Conclusion de l'interprétation des résultats	213
CONCLUSION		214
LISTE DES RÉFÉRENCES		221
APPENDICE A :	Démarche d'intégration de l'intelligence émotionnelle	242
APPENDICE B :	Intégration des trois concepts affectifs (adaptation des trois concepts affectifs)	246
APPENDICE C :	Stratégies de compréhension de lecture selon différents organismes	247
APPENDICE D :	Quatre systèmes d'indices en lecture	248
APPENDICE E :	Stratégies de dépannage	249
APPENDICE F :	Stratégies de compréhension de lecture selon différents auteurs	250
APPENDICE G :	Exemple des étapes d'une intervention métacognitive en intégrant la lecture, les interactions et l'écriture	251
^c APPENDICE H :	Vue temporelle du projet pilote	253
APPENDICE I :	Approbation déontologique	254
APPENDICE J :	a) Lettre de demande de participation aux conseils scolaires..... b) Lettre de confirmation et d'acceptation du personnel enseignant c) Formulaire de consentement du personnel enseignant	255 262 266
APPENDICE K :	Guide pour l'enseignement du MACEEL	268
APPENDICE L :	Suggestion d'horaire pour l'enseignement du MACEEL	275
APPENDICE M :	Synthèse du déroulement des deux journées de formation	284

APPENDICE N :	Évaluation des données : fréquence et ordre des activités	286
APPENDICE O :	Évaluation des données : gabarit des activités	287
APPENDICE P :	Réflexions et révisions apportées aux activités du MACEEL	288
APPENDICE Q :	Réflexions et révisions apportées à l'ordre et à la fréquence de présentation des activités du MACEEL	301
APPENDICE R :	Réflexions et révisions apportées à l'organisation et la présentation du MACEEL	304

LISTE DES FIGURES

1 :	Quatre habiletés pour développer l'intelligence émotionnelle	22
2 :	Modèle proposé de l'acquisition d'une attitude en lecture (McKenna, 1996)	30
3 :	Deux modèles de littératie critique	57
4 :	L'enseignement explicite de la lecture	64
5 :	Structure du processus cyclique de la recherche-action	85
6 :	Processus et structure méthodologiques de la recherche-action	87
7 :	Technique des SAS ² : carrousel	97
8 :	Technique des SAS ² : impact et faisabilité	99
9 :	Structure des classifications d'analyses	104
10 :	Réflexions et révisions apportées à l'ordre et la fréquence de présentation des activités du MACEEL	128
11 :	Réflexions et révisions apportées à l'organisation et la présentation du MACEEL	130
12 :	Interventions proposées de manière à créer un environnement affectif propice à l'apprentissage de la lecture	140
13 :	Interventions proposées à l'égard de l'optimisme sur l'enseignement de la lecture	145
14 :	Interventions proposées à l'égard de l'efficacité personnelle sur l'enseignement de la lecture	151
15 :	Interventions proposées à l'égard de l'intelligence émotionnelle sur l'enseignement de la lecture	154
16 :	Intégration de l'aspect ludique dans le MACEEL	198
17 :	Schéma conceptuel de la contribution du MACEEL	211

LISTE DES TABLEAUX

1 :	Stratégies de compréhension de lecture du MACEEL	52
2 :	Compétences et stratégies liées à la littératie critique	61
3 :	Portrait des participants retenus pour la recherche	93
4 :	Données socio-démographiques et programmes d'intervention pour l'année scolaire 2006-2007	93
5 :	Outils de la collecte de données	95
6 :	Outils d'accompagnement pour la collecte de données	100
7 :	Évolution temporelle de la recherche-action	106
8 :	Outils de la collecte de données en lien aux objectifs visés	116
9 :	Révisions apportées aux activités du MACEEL	123
10 :	Processus d'accompagnement des enseignants – rencontres individuelles	135
11 :	Processus d'accompagnement des enseignants – rencontres de groupe	136
12 :	Pratiques à privilégier à la suite du travail de révision du MACEEL	157
13 :	Taxonomie des stratégies de lecture sur l'apprentissage des pratiques d'enseignement de la lecture des enseignants	160
14 :	Incidences du MACEEL sur les élèves	171
15 :	Définition du MACEEL	173
16 :	Principes clés à respecter pour une activité réussie et affectivement signifiante	176
17 :	Liens entre les concepts de l'affectivité, les stratégies de lecture et les trois temps du processus de lecture	206
18 :	Exemple d'un enseignement du MACEEL pour travailler la stratégie d'élaboration (paraphraser/inférence)	212

SIGLES

CRCFE	Chaire de recherche du Canada en formation à l'enseignement
MACEEL	Modèle affectif et cognitif de l'enseignement explicite de la lecture
MELS	Ministère de l'éducation, des loisirs et des sports
MEO	Ministère de l'éducation de l'Ontario
NMSA	National Middle School Association
NRP	National Reading Panel
NCREL	North Central Regional Educational Laboratory
NRC	National Research Council
OQRE	Office de la qualité et de la responsabilité en éducation
PIRLS	Programme international de recherche en lecture scolaire
PATHS	Promouvoir des façons différentes de réfléchir dans l'application des stratégies - Promoting Alternative THinking Strategies
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture

RÉSUMÉ

Pourquoi certains élèves réussissent à lire, mais ne comprennent pas ce qu'ils lisent tandis que leurs pairs se servent de textes pour approfondir leurs connaissances ? L'expérience en enseignement de la doctorante l'amène à constater l'effet débilisant de ce genre de difficultés en lecture qui affectent non seulement la performance scolaire, mais aussi l'estime de soi de l'élève (Damico, 2005; Leclerc et Moreau, 2010). Le Programme international de recherche en lecture scolaire (PIRLS, 2006) établit que 53 % des élèves de la 4^e année se situent aux premier (18 %) et deuxième (35 %) niveaux de compétences minimales ce qui implique qu'un trop grand nombre d'élèves ne possède pas une bonne compréhension de l'écrit. Chercheurs et enseignants s'interrogent donc sur les causes des difficultés et retiennent l'hypothèse qu'il faut travailler davantage la lecture dans la vie de l'élève (Bouffard, Mariné et Chouinard, 2004). Ils conviennent aussi que ce travail apparaît encore plus critique au moment où, les élèves parvenus aux 2^e et 3^e cycles du primaire, la lecture devient un des principaux outils d'apprentissage scolaire. Il est urgent de repenser comment outiller les enseignants afin de les aider à rencontrer les exigences des programmes scolaires, et ce, à plus forte raison quand le fait de vivre en milieu minoritaire réduit la performance en lecture des élèves (Gilbert, LeTouzé, Thériault et Landry, 2004).

Pour favoriser la réussite en lecture, la chercheure développe un modèle novateur d'enseignement (2004) qui, en plus d'un travail sur le plan de la médiation des stratégies cognitives et métacognitives, ajoute un volet touchant les compétences affectives afin que l'acte de lire prenne tout son sens. Les questions de la présente recherche visent, d'une part, à déterminer quelles modifications doivent être apportées au modèle pour lui conférer une utilité optimale en situation d'enseignement en classe ordinaire, et d'autre part, à examiner quelles modifications ce travail de révision produit sur l'enseignement de la lecture des enseignants participants.

La présente étude s'inscrit dans un paradigme de recherche-action (Kemmis et McTaggart, 1998). Cette recherche à caractère social est fondée sur la conviction qu'en réunissant la recherche et l'expertise des enseignants, on parvient à une compréhension plus efficace des enjeux qui risquent de compromettre le changement visé (Gilbert et Trudel, 2001; Savoie-Zajc, 2004). Pendant quatre mois et demi, six enseignants forment une communauté apprenante (Smith, 2000) qui travaillent en groupes de discussion à expérimenter le modèle et à proposer des pistes d'amélioration. L'analyse du verbatim découlant des rencontres individuelles et de groupe est facilitée en utilisant le logiciel d'analyses qualitatives ATLAS-ti.

La recherche permet entre autres : 1) de mettre en exergue les moyens les plus efficaces d'enseigner la compréhension de lecture pour assurer une combinaison entre affectivité, cognition et métacognition; 2) d'examiner le rôle que joue l'ancrage affectif dans l'utilisation des stratégies cognitives et métacognitives; 3) d'établir de quelle manière le sens se co-construit dans la discussion et de quelle manière cette discussion, lorsque étalée dans le temps, donne à voir les changements opérés à ce sens; et 5) d'établir des liens clairs entre les trois pôles complémentaires de l'éducation, soit la formation, la recherche et l'action.

Mots clés : modèle de lecture; affectivité; enseignement explicite; métacognition

INTRODUCTION

Le premier chapitre examine d'abord l'importance de la problématique reliée aux élèves âgés de neuf à douze ans moins habiles à comprendre ce qu'ils lisent, et présente les grandes lignes d'un modèle, le *Modèle affectif et cognitif de l'enseignement explicite de la lecture* (MACEEL), pour contrer cette situation alarmante.

Le deuxième chapitre, soit le cadre conceptuel de la thèse, présente les trois fondements conceptuels du MACEEL. Le premier, l'affectivité, examine comment l'optimisme, l'efficacité personnelle et l'intelligence émotionnelle instaurent un climat favorable à l'apprentissage de la lecture.

Le deuxième fondement étudie les stratégies cognitives à privilégier pendant l'enseignement explicite pour qu'un élève devienne un lecteur efficace. À ces stratégies, cette section présente de quelle manière la littératie critique favorise le travail de compréhension. Enfin, le troisième et dernier fondement examiné porte sur la façon dont la métacognition augmente la prise de conscience et les remises en question.

Le chapitre « Méthodologie » décrit de quelle manière le paradigme interprétatif propre à la recherche-action, parce qu'il en décrit la vision globale et unifiante, permet de créer un espace où acteurs de terrain et chercheure se trouvent engagés dans une réflexion critique et dynamique sur une situation donnée. Comme le souligne le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada, dans son document d'orientation publié en août 2005 et intitulé *Conseil du savoir*, il est urgent d'engager chercheurs et praticiens ensemble dans la production de connaissances « en vue de créer un monde juste, libre, prospère et dynamique » (p. 5). Cette mise en relation des champs de réflexion a pour but d'assurer une révision complète du modèle de lecture de manière à le rendre rigoureux et opérationnel en classe régulière tout en suivant de près les transformations des représentations des acteurs concernés par ce travail de co-réflexion.

Pour sa part, le chapitre IV examine la fiabilité de l'application du modèle par les enseignants en lecture. Ce chapitre d'analyse du contenu met d'abord en exergue les modifications proposées aux activités du modèle de lecture, leur fréquence et leur ordre de présentation, et les révisions quant à l'organisation du modèle pour présenter les résultats du travail de révision. Les processus d'accompagnement démontrent également, à partir d'exemples concrets, l'appui offert par la chercheure pendant les rencontres individuelles et

de groupe de la recherche-action. Ce chapitre montre ensuite les contributions du travail de révision dans l'enseignement de la lecture des enseignants participant à la recherche à l'égard des bases conceptuelles affectives et des stratégies de lecture privilégiées comme interventions pour connaître les effets de la révision du modèle sur les pratiques en lecture. Les répercussions de ces révisions sur les actions pédagogiques des enseignants sont aussi présentées pour témoigner de l'incidence de cette réflexion ensemble sur leur pratique. Ces répercussions portent, entre autres, sur l'adaptation des interventions des enseignants visant à mieux répondre aux besoins de leurs élèves. Des principes clés d'accompagnement des élèves sont dégagés en clôture de ce chapitre d'analyse.

En dernier lieu, le chapitre V met en liaison le travail de révision du modèle à l'étude avec les connaissances théoriques portant sur les multiples regards qu'il est possible de poser sur la différenciation pédagogique, l'enseignement explicite des stratégies de lecture et des intelligences multiples. Le travail de mise en liaison porte également sur l'environnement affectif et le contrôle de soi rendus possibles dans l'acte de lire par le développement de l'intelligence émotionnelle. Toute la question de l'art d'enseigner la lecture est également abordée sous l'angle de ce qu'apporte la réflexion en groupe aux enseignants qui participent à cette recherche. Dans un dernier temps sont présentées les contributions du concept de l'affectivité dans un modèle de lecture et en quoi ce dernier vient modifier l'enseignement de la lecture des enseignants participants. La thèse se termine sur les conclusions quant aux contributions de cette recherche à l'avancement des connaissances en lecture.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

La problématique présente dans un premier temps, le contexte de la recherche et dans un deuxième temps, les deux questions de recherche.

1.1 Contexte de la recherche

Pourquoi certaines personnes choisissent de ne pas lire tandis que d'autres y trouvent un réel plaisir tout au long de leur vie ? Pour quelles raisons des élèves réussissent à lire, mais ne comprennent pas ce qu'ils lisent pendant que leurs pairs se servent de textes pour approfondir leurs connaissances ? Ainsi, en Ontario, lieu de la présente recherche, les rapports provinciaux 2009-2010 de l'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (OQRE) soulignent que 32 % des 6 745 élèves rendus à la fin de leur 3^e année n'atteignent pas la norme provinciale (niveau 3) de compétence en lecture. Pourtant, la 3^e année en est une qui sert de tremplin en lecture, soit une année pivot, selon Hernandez (2011). Cette difficulté importante est loin d'être spécifique aux écoles en Ontario. Notamment, l'Association internationale pour l'évaluation des acquis scolaires, dans son *Programme international de recherche en lecture scolaire* (PIRLS, 2006), indique que 53 % des élèves de la 4^e année des écoles participantes, soit 205 000 élèves, lisent aux premier (18 %) et deuxième (35 %) niveaux de compétences minimales, deux niveaux qui sont insuffisants pour assurer une véritable compréhension de ce qu'ils lisent.

Les difficultés en lecture affectent non seulement la performance scolaire de l'élève, mais également l'estime de soi du lecteur (Chauveau, 2001; Giasson, 2003; Leclerc, 2001). Le rapport de la Chaire de recherche du Canada en formation à l'enseignement (CRCFE, 2004) confirme que, si le lecteur accompli devient un élève ayant la compétence nécessaire pour obtenir un bon rendement scolaire, le lecteur moins habile à la fin de sa première année risque à 90 % d'éprouver des difficultés scolaires à la fin de sa 4^e année et à 75 % une fois

rendu au secondaire (Francis, Shaywitz, Stuebing, Shaywitz et Fletcher, 1996, cités dans la CRCFE, 2004; Hernandez, 2011; Juel, 1991).

Ces pourcentages signifient que dès les premières années de scolarité, un élève qui ne comprend pas ce qu'est le savoir lire, qui ne connaît pas l'utilité de lire et ne sait pas mettre en pratique les stratégies efficaces en lecture risque fortement d'accuser un retard scolaire dans toutes les matières et pour les futures années. Ce retard, qui s'exprime par un manque de savoir-faire, découle du fait que cet élève ne bénéficie pas d'interventions efficaces pour l'accompagner (Hernandez, 2011). Ces résultats alarmants démontrent qu'il faut rééduquer ces élèves pour leur offrir une base solide en lecture, et ce, le plus tôt possible (Van Grunderbeeck, 1997).

Certes, l'effort pour motiver les jeunes lecteurs et s'adapter à leurs besoins est très présent (Giasson, 2000, 2004; McLaughlin et Allen, 2003). Mais, comme en attestent les formations offertes au personnel enseignant et l'abondance d'excellentes ressources matérielles, la fréquence et l'ampleur des problèmes de lecture persistent toujours (Daniel, Lafortune, Mongeau et Pallascio, 2000). Or, nombre de recherches soulignent que des stratégies efficaces en lecture sont essentielles à la réussite scolaire (Collins-Block et Mangieri, 2003; Damico, 2005; Leclerc, 2004, 2005). Le PIRLS (2006) suggère, entre autres, d'intervenir sur le plan des stratégies de compréhension et d'interprétation des textes lus. C'est précisément sur cette question du comment favoriser la compréhension de la lecture chez un plus grand nombre d'élèves que s'attardent de nombreux professionnels¹ et chercheurs (Baumann, Hoffman, Duffy-Hester et Ro, 2000; Bouffard, Mariné et Chouinard, 2004; McCormack, Paratore et Dahlene, 2004; Perrenoud, 2003; Tardif, 2004). Ces chercheurs conviennent aussi que ce travail apparaît encore plus critique au moment où, parvenu en 4^e, 5^e et 6^e année du primaire, la lecture devient un des principaux outils d'apprentissage scolaire (CRCFE, 2004; MÉO, 2004). Les travaux de Hernandez (2011), auprès de 3 975 élèves aux États-Unis, vont dans le même sens. Or, ajoute ce dernier auteur, la lecture n'est plus enseignée après les trois premières années scolaires, soit au moment même où les élèves, bons ou mauvais lecteurs, doivent compter de plus en plus sur leurs habiletés de lecture pour apprendre.

C'est pourquoi les modèles et approches en lecture et en particulier ceux de

¹ Dans le présent ouvrage, le masculin est utilisé sans discrimination et uniquement dans le but d'alléger le texte.

Cunningham, Hall et Sigmon (1999, 2001), Giasson (2003) et McLaughlin et Allen (2003) suggèrent diverses activités qui prennent en compte non seulement les stratégies liées à la compréhension, mais également celles visant le savoir gérer l'activité de lecture et celles touchant la connaissance de soi. Ces auteures sont d'avis que les deux dernières influencent directement l'apprentissage du savoir lire.

Toutefois, même si ces modèles et approches contribuent positivement à l'acquisition du savoir lire, aucun n'accorde une place centrale à l'affectivité. Pourtant, comme le mentionnent Audy, Ruph et Richard (1993), les stratégies affectives complètent les stratégies cognitives, dans le sens où l'acquisition des savoirs prend appui sur les émotions. Raynal et Rieunier (1997, p. 25) illustrent ces propos en rappelant que « l'interface affective demeure un filtre complexe capable de faire chuter les meilleurs stratèges ». Il faut repenser comment outiller les enseignants pour qu'ils rencontrent les exigences des programmes scolaires tout en composant avec les difficultés que pose le défi quotidien du faible taux de réussite en lecture chez les élèves. Il importe par exemple, de tenir compte que chaque élève arrive à l'école avec un bagage d'expériences linguistique et culturelle, et des ressources en littératie qui lui sont propres (engagement des parents, livres à la maison...) pouvant inclure un manque de fluidité de la langue française parlée à la maison (Gilbert, Le Touzé, Thériault et Landry, 2004).

Sur ce dernier point, Laplante (2001) et Gilbert et coll. (2004) constatent que les enseignants en milieu minoritaire canadien-français déplorent le manque de ressources pédagogiques adaptées à leur contexte, incluant, selon Gérin-Lajoie (2006), du matériel susceptible de les guider dans leur rôle d'*agent de reproduction linguistique et culturelle*. Sur le plan de la pédagogie, les enseignants doivent trouver des moyens novateurs de réduire les différences de niveaux linguistiques dans leurs classes sans démotiver les élèves ou même développer un sentiment d'incompétence (Gilbert et coll., 2004). À cet égard, Laplante (2001) rappelle l'importance d'instaurer un climat propice à l'apprentissage et de planifier au quotidien des activités captivantes et variées en prenant en compte la diversité culturelle. Gérin-Lajoie (2006) reconnaît la lourde tâche qui échoit aux enseignants de ces milieux qui se doivent d'effectuer des recherches électroniques d'activités, de traduire du matériel pédagogique et de concevoir leur animation de manière à assurer une différenciation en fonction, non seulement des intérêts de leurs élèves, mais encore de leurs niveaux variables de compétence.

Les défis scolaires que doivent relever les enseignants d'écoles françaises en milieu minoritaire en Ontario, soit le milieu retenu pour la présente thèse, exigent de l'école et du personnel enseignant un travail additionnel important et difficile. Seul ce travail additionnel permet de contribuer de façon significative au dynamisme de la francophonie de leur milieu. Comme le souligne Bordeleau (1995, p. 2), dans ce milieu, l'école doit, plus que dans tout autre milieu, devenir un lieu d'apprentissage mais aussi de socialisation où les élèves se « forgent une identité personnelle et une appartenance à une francophonie dynamique et engagée ». À ces défis s'ajoutent celui de travailler dans un environnement social en constante mouvance puisque, d'une part, l'Ontario compte plus de la moitié du million de francophones vivant à l'extérieur du Québec et que, d'autre part, les élèves de ces familles de langue française sont dispersés dans quelque 400 écoles élémentaires et secondaires (Gérin-Lajoie, 2006). Comme la clientèle des nouveaux arrivants ne cesse d'augmenter, le caractère changeant et multiculturel de cette cohorte s'ajoute aux défis des enseignants. Enfin, comme la langue parlée à l'extérieur de l'école est souvent l'anglais, les enseignants doivent mettre à contribution tous les moyens disponibles pour rendre attrayant l'usage du français dans le quotidien de leurs élèves. Cette tâche est d'autant plus critique qu'imposer le français est souvent perçu davantage comme une contrainte qu'un plaisir. Or, comme le précisait déjà Bernard (1997), les enseignants ne sont pas nécessairement formés pour rencontrer les défis quotidiens propres au travail d'éducation en milieu minoritaire et ce, d'autant plus que, comme le rappelle Laplante (2001, p. 3), l'école francophone en milieu minoritaire demeure un « pivot de la survivance ».

Quoique des études démontrent l'importance d'un savoir enseigner spécifique pour répondre à cette clientèle particulière d'élèves en milieu minoritaire, peu d'outils récents viennent répondre aux besoins des enseignants (Cormier, 2005). La présente recherche s'attarde précisément à cette question du savoir-faire enseignant lorsqu'il s'agit d'enseigner la compréhension du texte à des élèves francophones en milieu minoritaire. Même si aucun modèle ne peut à lui seul subvenir aux besoins particuliers de tous les élèves, le *Modèle affectif et cognitif de l'enseignement explicite de la lecture* (MACEEL, Clément, 2004), a été élaboré en prenant en compte les défis soulignés dans les études réalisées par des auteurs et organismes franco-ontariens ayant le mandat d'étudier la situation de l'enseignement du français en milieu minoritaire (Gérin-Lajoie, 2006; Gilbert et coll., 2004).

En plus de la question de l'enseignement de la lecture dans ces milieux, la présente thèse s'attarde à examiner quels sont les besoins spécifiques des élèves d'un niveau scolaire critique, soit les élèves de 4^e, 5^e et 6^e année. Le rapport québécois portant sur les résultats au test PIRLS (2006²) donne à voir que les difficultés en lecture qu'éprouvent les élèves du premier cycle du primaire non seulement se maintiennent, mais augmentent avec leur scolarité. Ce rapport indique que cette augmentation entraîne, dès la quatrième année, des retards graves dans les acquisitions fondamentales, toutes matières scolaires confondues. Or, le rapport précise que ces retards découlent d'une difficulté non pas de lire, mais de lire pour comprendre les informations. Il précise également que cette difficulté provient de ce que nombre d'élèves ne lisent que si obligés plutôt que pour le plaisir et dresse le constat que ces élèves « non lecteurs » sont ceux qui réussissent le moins bien à l'école.

Or, comme le soulignent Dubé, (2008), Giasson (2003), Lafortune et Mongeau (2002), le National Reading Panel (2000), North Central Regional Education Laboratory (2002) et Van Bockern (2006), il existe très peu d'études qui :

- 1) portent spécifiquement sur les difficultés de compréhension de la lecture des élèves du deuxième et troisième cycle du primaire;
- 2) étudient l'impact des outils et stratégies didactiques spécifiques à ce niveau scolaire;
- 3) et plus particulièrement, de quelle manière, ces outils et stratégies impactent sur le plaisir de lire.

La présente thèse examine, dans un premier temps, quel est l'état des lieux en ce qui a trait à l'enseignement de la compréhension en lecture au deuxième et troisième cycle du primaire en général et en milieu minoritaire ontarien. Elle montre, entre autres, que si tous les auteurs s'intéressant à la didactique de la lecture s'entendent pour souligner l'importance du plaisir de lire pour lire et comprendre ainsi que pour prendre en compte l'hétérogénéité des élèves, bien peu d'entre eux décrivent de manière explicite quels outils et quelles stratégies mettre en place pour y parvenir.

La présente thèse propose, dans un deuxième temps, de réviser et peaufiner un modèle d'enseignement développé pour répondre aux besoins spécifiques des élèves de 4^e, 5^e et 6^e année en milieu minoritaire. Le modèle examiné vise à contrer les retards graves de ces

² Télécassable à l'adresse URL http://www.mels.gouv.qc.ca/sanction/PIRLS/RapportPIRLS2006_f.pdf

élèves dans les acquisitions fondamentales en prenant en considération le défi premier de ces niveaux scolaires, soit celui de savoir lire pour comprendre. À cette fin, il met l'accent sur des dispositifs d'enseignement qui favorisent le plaisir de lire (stratégies affectives), en même temps qu'il assure l'enseignement explicite des stratégies cognitives et métacognitives nécessaires à la compréhension en lecture. Construit et expérimenté dans le cadre des études de maîtrise de la chercheuse, ce modèle se distingue des modèles existants, entre autres, par le fait qu'il prend en compte le rôle critique de l'affect dans l'apprentissage et accorde une place très importante aux émotions en tant que facteurs déterminants dans la réalisation d'une activité de lecture, incluant le plaisir de lire, d'interagir et de s'engager (Bandura, 2003; Lafortune et Deaudelin, 2002; Seligman, 2002).

La démarche de recherche proposée pour ce travail de révision en est une de collaboration entre enseignants et chercheure. Elle est fondée sur la conviction qu'en réunissant l'expertise des gens de terrain et des gens de la recherche, il soit possible de parvenir à une compréhension de la réalité si exhaustive et efficiente qu'il soit possible d'agir sur elle (Savoie-Zajc, 2004) ainsi qu'à mettre en place un changement à caractère social (Dolbec et Clément, 2004) qui, cela étant, s'installe dans une certaine pérennité.

1.2 Questions de recherche

Cette co-révision a une double finalité. Il est question, d'une part, d'augmenter la rigueur et la pertinence du modèle en faisant appel à l'intelligence collective des cochercheurs et, d'autre part, de favoriser l'autoformation de ces enseignants à travers des mécanismes variés, incluant l'expérimentation, la réflexion critique et la résolution de problèmes. Il convient à cette étape de définir les deux questions de recherche qui se préciseront à la lumière du cadre conceptuel :

- 1) Quelles révisions doivent être apportées au *Modèle affectif et cognitif de l'enseignement explicite de la lecture* pour le rendre rigoureux et efficace en situation d'enseignement en classe ordinaire de 4^e, 5^e et 6^e année ?
- 2) De quelle manière le travail de co-révision du *Modèle affectif et cognitif de l'enseignement explicite de la lecture*, réalisé par des enseignants et la chercheure engagés dans une démarche de recherche-action, modifie les pratiques d'enseignement de la lecture ?

En vue de répondre à ces questions qui agissent tels deux fils rouges dans la conduite de la présente recherche, le prochain chapitre établit son cadre conceptuel.

CHAPITRE II

CADRE CONCEPTUEL

LES FONDEMENTS DU *MODÈLE AFFECTIF ET COGNITIF DE L'ENSEIGNEMENT EXPLICITE DE LA LECTURE*

Ce chapitre présente trois fondements critiques à l'enseignement et la compréhension de la lecture, soit le rôle de l'affectivité, les enjeux cognitifs des stratégies face à la lecture et ses défis métacognitifs. En d'autres mots, le premier fondement est axé sur l'enseignement de l'affectivité, le deuxième, sur l'enseignement explicite des stratégies de lecture et le troisième, sur l'enseignement métacognitif. Chaque fondement repose sur un ensemble de concepts tout particulièrement sollicités lors de cet enseignement ainsi que sur une série de stratégies d'accompagnement nécessaires pour construire la compétence qu'est le savoir lire. Ce deuxième chapitre prend fin en précisant le but de la recherche ainsi que les objectifs qui en découlent.

2.1 PREMIER FONDEMENT : UN ENSEIGNEMENT AXÉ SUR L'AFFECTIVITÉ

L'affectivité joue un rôle de premier plan dans l'enseignement et l'apprentissage en général, et de la lecture en particulier. Les textes recensés attestent que trois concepts, soit l'optimisme, l'efficacité personnelle et l'intelligence émotionnelle, y sont non seulement actifs, mais qu'ils entretiennent des rapports d'interdépendance. Lorsque ces concepts sont stimulés par l'enseignant, ils permettent d'établir une saine relation enseignant-élève³, d'instaurer un climat favorable et de développer une prise de conscience de soi qui agit

³ Le mot « élève » dans l'expression « relation enseignant-élève » fait référence à des interventions de groupe, où l'accent est placé sur la relation affective qui s'établit auprès de chaque élève, d'où l'usage du singulier.

comme un savoir-faire émotionnel lors de situations problématiques (Zohar et Marshall, 2000). La théorie affective découlant de ces concepts clôture cette première partie du cadre conceptuel de la thèse.

2.1.1 Affectivité : une question d'émotion

Oxford et Leaver (1996) mentionnent que la prise en compte de l'affectivité dans l'apprentissage est un des facteurs les plus influents du succès ou de l'échec d'une activité. Mais qu'entend-on par affectivité ? Ce terme plutôt abstrait renvoie non pas à un état prescrit du genre recette à appliquer (Kline, 1994), mais à un savoir reconnaître chez soi comme chez l'autre, un sentiment qui favorise l'émancipation de la situation immédiate (Van Bockern, 2006). Legendre (2005, p. 33) considère que, pour produire cet effet émancipatoire, l'affectivité prend appui sur un « ensemble de désirs, pulsions, motivations, émotions, sentiments et croyances d'une personne ». Lafortune et Saint-Pierre (1996) abondent dans le même sens et considèrent que les composantes de référence de ce fondement sont la motivation, l'attribution de contrôle, la confiance en soi, l'attitude et la maîtrise des émotions. Également, Vermunt et Verloop (1999) ajoutent que, lorsque ces composantes interagissent, le niveau de concentration requis pour réaliser une activité est magnifié. En somme, l'affectivité implique une panoplie de perceptions qu'une personne peut avoir, qui l'amènent à éprouver différentes émotions qui, à leur tour, affectent la perception de soi et la nature des réponses émotionnelles qui seront produites.

C'est en prenant appui sur ces définitions que Salovey et Mayer (2004, p. 2) décrivent ces réponses émotionnelles, ou émotions, comme étant :

un ensemble de réponses organisées, un dépassement de plusieurs frontières de sous-systèmes psychologiques tels les systèmes physiologique, cognitif, motivationnel et expérimental. Les émotions surgissent comme une réponse (interne ou externe) à la suite d'un événement positif ou négatif aux yeux de l'individu. Elles rejoignent de près le concept de l'humeur en étant d'une plus courte durée et généralement plus intense (traduction libre).

Si l'affectivité est un ensemble de perceptions qui éclairent les décisions d'action d'un individu, alors l'émotion est, comme le propose Pharand (2003, p. 19), un processus individuel qui, en liant les expériences passées aux présentes, leur confère un sens émotionnel qui affecte l'état de bien-être de la personne et, par conséquent, ses actions. Lorsque seule

l'affectivité, et par conséquent l'émotion, est active, Robert (2007) parle d'état d'âme qui, lorsque combinée à l'intelligence rationnelle, devient un état d'esprit.

Les émotions et la raison sont en interaction et en construction interdépendante (Damasio, 2001; VanBockern, 2006). À vrai dire, l'émotion facilite le raisonnement (Taylor et Dymnicki, 2007). Lorsqu'une situation en rappelle une autre, qui était connotée par une sensation de plaisir (positive) ou de douleur (négative), cette situation prend ce sens émotif (Bourassa, 2006a). C'est ce qui explique que l'émotion enrichit la mémoire et la pensée, et leur combinaison accroît le niveau d'attention. Même si l'émotion oriente le raisonnement et la mémoire, elle risque cependant, lorsque très vive, d'affecter négativement l'habileté à penser et ses modes en empêchant la personne de raisonner avec rigueur. De ce fait, les processus affectifs orientent le raisonnement et la mémoire, mais risquent de perturber les modes de pensée (Côté, 2002) lorsque leur charge est trop élevée. Les émotions influencent la prise de décision (Damasio, 1995; De Sousa, 1990) puisque leur valeur émotive détermine souvent quels problèmes résoudre et dans quel ordre le faire (McPhail, 2004). En pratique, les émotions aident à mieux raisonner lorsqu'elles travaillent de concert avec le processus de la pensée (Bourassa, 2006a).

Comme le mentionnent Goleman (2009) et Greenspan (1998), l'émotion est une métacapacité qui détermine avec quel bonheur l'activité s'effectuera. En somme, pour que l'émotion éclaire l'apprentissage, il faut la réguler de manière à ce que sa présence maintienne l'intérêt de l'individu, sans pour autant le submerger. Ce dernier point suscite un questionnement sur le rôle de l'émotion dans tout contexte d'apprentissage et, dans le cadre de la présente thèse, dans un contexte scolaire.

2.1.2 Affectivité comme place de choix dans un contexte scolaire

Peu d'études examinent le lien entre affect et apprentissage (Lafortune et Mongeau, 2002; Van Bockern, 2006). Mandler (1984, 1985, cité dans McLeod, 1987) attribue un lien direct entre les émotions et l'apprentissage, et soutient que les émotions émergent lorsqu'une interruption survient face à un comportement attendu ou une séquence d'événements anticipée. Une telle interruption suscite une émotion qui peut être de surprise ou de frustration.

Puisque c'est le point central de la thèse, il convient de faire un lien entre les émotions et l'habileté à lire. De manière générale, on peut penser que lorsque la frustration est vécue d'une façon continue par exemple, pour les élèves en fin de 3^e année qui éprouvent des difficultés en lecture telles qu'ils ne peuvent comprendre ce qu'ils lisent sans aide, celle-ci affecte négativement le développement du concept de soi (Leclerc et Moreau, 2010; McLaughlin et Allen 2003). Cette situation incite les chercheurs à repenser les stratégies d'enseignement de manière à créer un climat positif dans la classe et à mieux accompagner le développement des compétences affectives (Bourassa, 2006a).

Legendre (2005, p. 266) définit le concept de soi comme « l'ensemble des perceptions et des croyances qu'une personne a d'elle-même, ainsi que les attitudes qui en découlent » et ajoute qu'il s'agit de « la valeur qu'un individu s'accorde globalement ». Toujours dans son ouvrage de 2005, selon le même auteur, le concept de soi se construit à travers les expériences quotidiennes qui sont perçues et interprétées sur le plan de succès ou d'échecs en fonction de comparaisons découlant des perceptions des autres. C'est en effet à partir du jugement des pairs que s'installe un sentiment général. Ce sentiment se définit par une appréciation affective envers soi-même que l'on nomme estime de soi.

À cet égard, Kort et Reilly (2002) expliquent que, lorsque l'apprentissage se réalise avec aisance, les émotions de l'élève expriment surtout la curiosité, l'ouverture d'esprit et la fierté tandis que, lorsque l'élève acquiert de nouveaux savoirs avec difficulté, les émotions ressenties se manifestent notamment par la confusion et la frustration. Les traumatismes émotionnels que représentent les échecs répétés engendrent des situations où, au lieu de persister pour comprendre, l'élève se crée une façade imaginaire pour affronter l'activité qu'il juge menaçante (Côté, 2002). McLeod (1987) ajoute que, parvenu à ce point, l'élève se trouve dépourvu de stratégies ou, s'il en applique une, elle sera probablement erronée. En effet, lorsque l'anxiété envahit l'élève, il n'a plus accès à sa capacité de réagir ni de répondre adéquatement à ses besoins immédiats ou à la situation (Goleman, 2009). Lafortune (1992, p. 35) résume bien ces propos.

Si la mémoire et la compréhension sont bien développées, mais qu'en examinant le travail à réaliser, certaines émotions particulièrement l'anxiété se manifestent, la tension monte et la confiance baisse. [...] L'élève croit alors qu'il ne peut plus travailler parce qu'il ne peut plus penser. En réalité, c'est l'inverse, il ne peut plus penser parce qu'il a cessé de réfléchir, d'étudier et surtout, de faire appel à son processus logique.

Afin de pallier l'effet débilisant de l'anxiété, il importe que l'enseignant adopte une approche affective positive. Celle-ci consiste, selon Côté (2002, p. 94), à « favoriser la libération des forces internes d'expression de soi, d'apprentissage et de développement personnel » en aidant l'élève à dénoncer les situations problématiques, à exprimer ses désirs, à savoir se faire respecter comme personne et à assumer ses choix. En ce sens, si les interventions affectives dans l'enseignement sont mobilisées adéquatement, elles soutiennent les processus cognitifs d'apprentissage de l'élève (Côté, *Ibid.*). Comme l'affirment Taylor et Dymnicki (2007), intégrer la dimension émotionnelle, tant dans les interventions de l'enseignant que les stratégies d'apprentissage de l'élève, s'avère incontournable pour le succès à l'école et dans la vie de l'élève. Et, comme le rappelle Damasio (2001), les émotions sont essentielles pour raisonner, penser et agir.

Pour comprendre ses émotions et agir sur elles en situations angoissantes, les auteurs intéressés par l'affectivité suggèrent de travailler au développement de la compétence émotionnelle (Lafortune, 2005; Pons, Doudin, Harris et de Rosnay, 2005). Cette compétence met l'accent « sur la reconnaissance et la compréhension de ses propres émotions en interrelation et interaction avec celles des autres » (Lafortune, 2005, p. 42). De cette façon, l'enseignant, tout en créant un climat affectif propice à l'apprentissage, outille l'élève pour qu'il apprenne à gérer ses émotions de façon efficace et ainsi qu'il les déploie pour mieux apprendre.

Parmi les concepts les plus étudiés pour travailler l'affectivité, il convient de noter : l'optimisme, l'efficacité personnelle et l'intelligence émotionnelle. Chacun de ces concepts permet à l'élève de gérer ses émotions et de développer sa confiance. Les écrits sur le sujet mettent également en évidence le rapport de réciprocité que ces concepts entretiennent entre eux. Les prochaines sections traitent de chacun de ces concepts et leur interdépendance est abordée dans la dernière section.

2.1.2.1 L'optimisme

Pourquoi développer l'optimisme dans l'enseignement ? Selon Seligman (2008), il appert que la santé et la réussite scolaire en sont tributaires. Par conséquent, dans la situation où l'enseignant ne développe pas l'optimisme, l'élève moins habile pourrait, en réalisant une activité de lecture, se sentir à la fois submergé et incapable d'utiliser ses stratégies cognitives. En mettant en place des techniques de pensées optimistes, l'enseignant aide l'élève à gagner

en confiance. Comme le rappelle Isen (1993), la pensée et le comportement négatifs requièrent un plus grand investissement cognitif pour transiger avec les informations reçues que la pensée et le comportement positifs. Ces derniers facilitent l'accès à des ressources cognitives tout en favorisant la conduite d'une activité avec une meilleure flexibilité et une plus grande efficacité.

Il semble donc que la pensée positive augmente le potentiel de l'élève, et ce, même si le comportement positif n'est pas à son plus fort (Viau, 2009). À cet égard, l'élève qui débute un apprentissage de manière optimiste exerce un meilleur contrôle sur celui-ci, va plus en profondeur et développe ainsi ce que Bandura (2003) nomme une habileté de maîtrise. À l'inverse, celui qui aborde une activité de manière pessimiste estime avoir peu de contrôle sur son apprentissage et risque de se limiter à faire un apprentissage de surface, comme mémoriser plutôt que comprendre (Lafortune et Mongeau, 2002). D'une part, l'élève optimiste vise la réussite, ce qui augmente sa confiance et son attitude positive pour ce genre d'activités et, par conséquent, lui donne une meilleure chance de succès au prochain essai (Branden, cité dans Legendre, 2005; Seligman, 2002). D'autre part, l'élève pessimiste manque de motivation et vit une baisse de confiance dans ce qu'il entreprend (Greenspan, 1998; Lafortune et Saint-Pierre, 1996).

Alors, comment favoriser les comportements optimistes? Pour répondre à cette question, il importe d'examiner à priori leurs composantes. Selon Seligman (2002), trois composantes doivent être prises en compte pour considérer un comportement comme étant optimiste, soit : 1) leur permanence, 2) leur degré de généralisation et 3) leur personnalisation.

- 1) La permanence renvoie à la durée d'attribution optimiste ou pessimiste de la situation problématique. Dans ce cas, l'attribution pessimiste fait en sorte qu'un élève perçoive une embûche négative comme un poids à porter à vie. À vrai dire, l'élève ayant un comportement pessimiste utilise des mots comme *toujours* et *jamais* pour expliquer une situation négative. Il dira, par exemple, « *tu ne me parles jamais* » ou encore, « *je suis idiot, donc je vais toujours avoir des problèmes* ». De son côté, l'élève au comportement optimiste résiste à l'impuissance ressentie en présence de difficultés passagères. En ce sens, il utilisera les mots *toujours* et *jamais* pour expliquer essentiellement des événements heureux, par exemple, « *je suis toujours le premier*

dans les compétitions de verbes ».

- 2) Quant au degré de généralisation, il renvoie au particulier contre l'universel. En pratique, « celui qui voit des forces universelles dans chaque échec jette l'éponge dès qu'il échoue dans un seul domaine. Par contre, celui qui attribue ses difficultés à des causes spécifiques souffre peut-être d'impuissance dans le domaine concerné, mais poursuit vaillamment dans tous les autres » (Seligman, *Ibid.*, p. 43). L'élève au comportement optimiste ne se décourage pas, il fonce. S'il connaît un échec, il l'attribue au détail précis responsable de la faute comme dans l'exemple suivant : « *cette stratégie de lecture n'est pas utile pour m'aider dans la compréhension du jeu de Monopoly* » (particulier). Pour sa part, l'élève pessimiste, dans la même situation d'échec, fournit une excuse universelle pour expliquer ses difficultés : « *les stratégies ne m'aident pas à réussir dans n'importe quelle lecture* » (universel).
- 3) Pour ce qui est de la troisième dimension, la personnalisation, elle précise quel mode d'attribution (intérieurisation ou extériorisation) est utilisé pour expliquer une situation donnée. La personne ayant un comportement pessimiste utilise généralement une attribution interne tel un manque de talent, par exemple, « *je ne suis pas doué en lecture* » pour expliquer une difficulté. De son côté, la personne faisant montre d'optimisme attribue plutôt l'échec à une cause externe dans le sens d'une cause qui ne relève pas de ce qu'il est (doué ou non), mais de ce qu'il fait (Goleman, 2003) : « *je n'ai pas réussi à trouver les mots cachés suite à ma lecture, mais lorsqu'il y a moins de bruit dans la classe, je suis meilleur* ». En extériorisant l'attribution, l'optimiste s'aime mieux, se valorise par rapport aux autres et augmente son estime de soi.

En ce sens, la troisième composante rejoint les propos de Rotter (1966), le père du pouvoir d'action, qui parle du « locus de contrôle », une expression qui se réfère à la théorie de l'apprentissage social pour souligner le rôle déterminant du renforcement positif ou de la réussite de l'activité dans l'état d'esprit de l'élève (propos rapportés par Flavell, 1976). Ainsi, un élève s'attribue le contrôle (locus interne) de la situation d'apprentissage lorsque, par exemple, il associe son échec à un manque d'étude, tandis qu'il place le contrôle en dehors de lui (locus externe) lorsqu'il perçoit son échec comme étant lié à la qualité de l'enseignement.

Weiner, Frieze, Kukla, Reed, Rest et Rosenbaum (1972) nuancent la thèse de Rotter en créant un second niveau de causalité appelé *stabilité* qui permet d'expliquer que certaines causes varient tandis que d'autres restent particulièrement constantes. Weiner (1979, 1985) précise par la suite ce concept en ajoutant un troisième niveau qu'il qualifie de *contrôle*, c'est-à-dire la possibilité qu'un élève a de contrôler le succès ou l'échec d'une activité. Placées dans un contexte de lecture, les stratégies sont contrôlables par l'élève, mais la chance ne l'est pas. Grâce à ces niveaux de causalité, il devient possible d'établir un lien entre l'origine du pouvoir d'action et les trois composantes de l'optimisme, soit la personnalisation (interne/externe) des réflexions de l'élève sur ses réussites et échecs scolaires, la permanence (stable/instable) et le degré de généralisation (particulière/universelle).

Si l'optimisme est préférable, les postures extrêmes, même optimistes, ne le sont pas. Seligman (2008) explique que l'optimisme extrême et le pessimisme extrême se retrouvent aux pôles opposés sans toutefois être mieux l'un que l'autre. La personne présentant un optimisme extrême fonce et voudra résoudre un problème dès qu'il survient sans prédire la conséquence potentiellement négative qui pourra en résulter. La personne montrant un pessimisme extrême hésite longuement devant une situation inconnue et prend un recul pour analyser les conséquences au risque de ne pas passer à l'action. Dans la plupart des cas, cette dernière ne prend pas de décision. L'intervention ne vise donc pas à transformer un élève pessimiste en un élève optimiste, mais plutôt à adopter des pensées et à développer des habiletés optimistes pour gagner confiance en soi.

À cet égard, Elksnin et Elksnin (2003) soutiennent que la résolution d'une situation problématique et le contrôle d'une émotion négative peuvent faire l'objet d'un enseignement formel modélisé à voix haute. Ces auteurs (*Ibid.*, p. 73, traduction libre) utilisent la démarche en sept étapes de D'Zurilla et Goldfried (1971) :

- 1) Définir la situation problématique.
- 2) Penser à des solutions possibles.
- 3) Choisir la meilleure solution.
- 4) Prévoir les effets de cette dite solution.
- 5) Envisager une deuxième solution à appliquer au besoin.
- 6) Évaluer les effets.

7) Déterminer la solution efficace pour une situation ultérieure similaire.

Seligman (2002) propose lui aussi une intervention qui consiste à préparer avec les élèves des slogans à connotation positive. Il propose également de rédiger des solutions de rechange, qui ressemblent à la démarche de D'Zurilla et Goldfried (1971), pour détourner son attention ou contrôler une situation afin d'arrêter une pensée pessimiste.

En somme, parce que le niveau d'optimisme d'une personne affecte directement son estime de soi, ses attitudes et sa confiance en ses capacités pour réaliser une activité, il est possible d'encourager l'élève à adopter des stratégies efficaces et à réaliser des efforts personnels, et ainsi à gagner en sentiment de contrôle et en optimisme face à ses réussites et échecs. Ces éléments renvoient directement à un autre concept important dans l'affectivité, soit l'efficacité personnelle.

2.1.2.2 L'efficacité personnelle

L'efficacité personnelle, telle que définie par Bandura (2003), reconnaît également l'importance d'un comportement positif face à l'apprentissage. Elle désigne la conviction qu'une personne a, de posséder ce qu'il faut pour gérer une situation ou accomplir une activité précise. Par exemple, un élève moins habile en vient à avoir une pauvre estime de lui-même. Bandura (2003) constate qu'en l'aidant à réviser ses croyances en son efficacité personnelle, c'est-à-dire en sa capacité à organiser (pensée réflexive) et à exécuter les consignes pour produire les résultats souhaités (savoir), l'élève parvient à mieux réguler ses aspirations, ses choix de comportement, sa mobilisation, sa poursuite de l'effort et ses réactions émotionnelles. En d'autres termes, le sentiment positif d'efficacité personnelle permet à l'élève d'exécuter plus aisément une activité, voire de persévérer malgré les défis qu'elle représente (McLeod, 1987).

À vrai dire, l'évaluation du niveau de compétences autorégulatrices exigées par l'activité est gravée dans la mémoire en tant qu'expérience. Selon le succès de cette évaluation, l'expérience en devient une d'appréciation des personnes significatives et une de maîtrise. La combinaison de l'appréciation et de l'expérience de maîtrise affecte les états internes tant physiologiques qu'émotionnels, en créant une sensation de plaisir qui sera réactivée devant toute situation analogue.

À titre explicatif, l'expérience de maîtrise relève d'une expérience de réussite d'une

activité parce que la personne a su prendre en compte le niveau de difficulté et le contexte de son exécution (Bandura, 2003). En ce sens, plus l'élève connaît des réussites, plus son sentiment d'efficacité personnelle augmente (McLeod, 1987). Cette attribution n'est pas sans rappeler la composante personnalisation (externe/interne) de l'élève optimiste de Seligman.

Pour parvenir à ces expériences de maîtrise, Bandura (2003) suggère de promouvoir des expériences vicariantes, soit des apprentissages modélisés en observant le comportement et la réflexion de l'enseignant ou de toute personne apte à réaliser une activité avec succès. Pour consolider ce type d'expériences, l'auteur propose d'y juxtaposer des expériences d'appréciations verbales et sociales, soit des mots d'encouragement et d'acceptation par la communauté d'apprenants. En effet, reconnaître l'expertise d'un élève par un renforcement verbal augmente son sentiment d'efficacité personnelle comme sa compréhension des normes sociales, aussi appelées convictions induites par l'environnement (Boegli et Baumberger, 2008; Godin, 2002). Bandura (2003) suggère également d'associer ces expériences d'appréciations verbales et sociales à une quatrième et dernière source, les expériences des états internes. À cette fin, il propose à l'élève de constater l'état d'excitation qu'engendre une réussite et l'effet de cet état sur son sentiment d'efficacité personnelle alors qu'à l'opposé, comme le souligne Bouffard (2009), l'anxiété et le stress élevé génèrent un sentiment négatif d'efficacité personnelle. Cette prise de conscience influence la perception qu'a l'élève de ses habiletés et de son concept de soi.

De manière très précise, les interventions visant à affecter positivement la croyance d'efficacité personnelle de l'élève, en l'occurrence dans l'apprentissage de la lecture, requièrent, entre autres, que l'enseignant :

- incite l'élève à se fixer des buts et des objectifs précis, réalisables à court terme (p. ex. : lire avec expression, utiliser un nombre minimal de stratégies de lecture) (Bandura, 2003; Lafortune et Saint-Pierre, 1996);
- offre des techniques d'autogestion pour modifier la perception et l'engagement de l'élève face à une activité (p. ex. : associer sa réussite à l'étude et à des stratégies efficaces de lecture) (Bandura, 2003);
- développe des liens de confiance (McLeod, 1987);

- guide de façon détendue et précise (p. ex. : énoncer clairement les attentes de l'activité; corriger avec la classe pour que l'élève prenne conscience du barème de correction et du genre de réponses possibles en lien avec l'activité; demander à l'élève de prévoir les questions qui seront posées puis discuter de ces questions avec le groupe classe; préconiser l'autoévaluation des apprentissages) (Lafortune et Saint-Pierre, 1996).⁴

Pour conclure, le sentiment d'efficacité personnelle est interpellé chaque fois que la difficulté de l'activité, les facteurs contextuels, ainsi que l'aptitude de l'élève le justifient. Pour gagner en sentiment d'efficacité personnelle, l'élève doit non seulement diminuer ses pensées pessimistes et adopter des stratégies efficaces, mais aussi réduire son stress devant toute activité à teneur émotionnelle (Pellitteri, Dealy, Fasano et Kugler, 2006). En ce sens, le sentiment d'efficacité personnelle, tel que défini par Bandura (1980), comprend certaines composantes de l'intelligence émotionnelle, incluant l'interprétation des états émotionnels, les interactions sociales et les résultats du stress sur la performance. Ce concept, soit l'intelligence émotionnelle, fait l'objet de la prochaine partie.

2.1.2.3 L'intelligence émotionnelle

Les recherches portant sur l'intelligence émotionnelle ont débuté avec les travaux de Salovey et Mayer (1990). Il faut attendre quelques années pour que les sciences de l'éducation tournent leur attention vers ce concept en lien avec les processus d'apprentissage cognitifs et sociaux des élèves (Graczuk, Weissberg, Payton, Elias, Greenberg et Zins, 2000; Salovey et Sluyter, 1997, cités dans Pellitteri et coll., 2006). Pour Goleman (2003), l'intelligence émotionnelle se définit par la maîtrise de soi, l'ardeur, la persévérance, ainsi que la faculté de s'inciter soi-même à l'action. La définition de l'intelligence émotionnelle offerte par Bar-On (2002), complémente celle de Goleman et précise que ce genre d'intelligence comprend les habiletés à être conscient de soi, à se comprendre et s'exprimer, à faire face aux émotions fortes, à s'adapter au changement, à régler des problèmes de nature sociale et personnelle, et enfin, à être conscient des autres pour entretenir des rapports sains avec eux. En d'autres termes, cette intelligence unit la vie affective, la personnalité et le jugement à l'action.

⁴ Les explications détaillées à cette étape du cadre conceptuel sont nécessaires pour mieux guider le lecteur et éviter la répétition dans le texte.

L'intelligence émotionnelle a pour fonction d'établir un lien direct entre les émotions et le raisonnement (Damasio, 1995; Hanoch, 2002; McPhail, 2004). Aux fins de la présente thèse, la définition de Salovey et Mayer (2004) est retenue puisqu'elle résume et regroupe avec habileté les fondements de l'intelligence émotionnelle. Selon ces auteurs, cette intelligence développe l'empathie pour l'autre et l'aptitude à se motiver, à persévérer dans l'adversité et à maîtriser ses pulsions par une démarche d'intégration progressive du contrôle de ses comportements et de la gestion efficace de ses apprentissages (Mayer et Salovey, 1997; Salovey et Mayer, 1990). Selon les dires de Goleman (2003, p. 24), la personne possède deux intelligences : l'une pense et l'autre ressent. Normalement, « le fonctionnement de ces deux esprits est finement coordonné; les sentiments s'avèrent essentiels à la pensée, et la pensée aux sentiments ». Dans le cas où les émotions vives empêchent le raisonnement, l'intelligence émotionnelle vise à outiller l'élève d'habiletés additionnelles pour qu'il agisse de façon plus réfléchie en dépit des émotions et que cette réflexion éclaire sa prise de conscience émotionnelle, ses prises de décision, ses interactions sociales et ses démarches de résolution de conflits (Romasz, Kantor et Elias, 2004).

Ces habiletés émotionnelles se voient également attribuer le terme de « métaémotion » emprunté de Pons, Doudin, Harris et Rosnay (2002, p. 8) qui le définissent comme étant la « compréhension que le sujet a de la nature, des causes et des possibilités de contrôle des émotions et, ensuite, la capacité du sujet à réguler les émotions ». Or, il est possible de préciser le lien entre les habiletés émotionnelles et la métaémotion par la nature de la réflexion, soit le dépassement du contenu d'une activité ou d'une situation pour accéder à un apprentissage émotionnel (Elksnin et Elksnin, 2003). La figure 1 présente les quatre habiletés émotionnelles à développer par l'élève selon Mayer et Salovey (1997) pour favoriser un meilleur contrôle de ses apprentissages.

Selon Mayer et Salovey (*Ibid.*), ces habiletés s'acquièrent dans un processus continu qui repose sur la fréquence de leur mise en application et la diversité de situations modelées. Seul ce processus continu permet à l'élève de s'approprier ce savoir émotionnel en développant ce que McPhail (2004) appelle une profondeur de la pensée. Pour l'élève, il s'agit d'accéder progressivement à chaque habileté à l'aide de la pratique et en se donnant du temps. C'est en effet par un manque de gérance émotionnelle des quatre habiletés décrites ci-après que les difficultés sociales et scolaires d'un élève peuvent être expliquées (Mayer et Salovey, 1997).

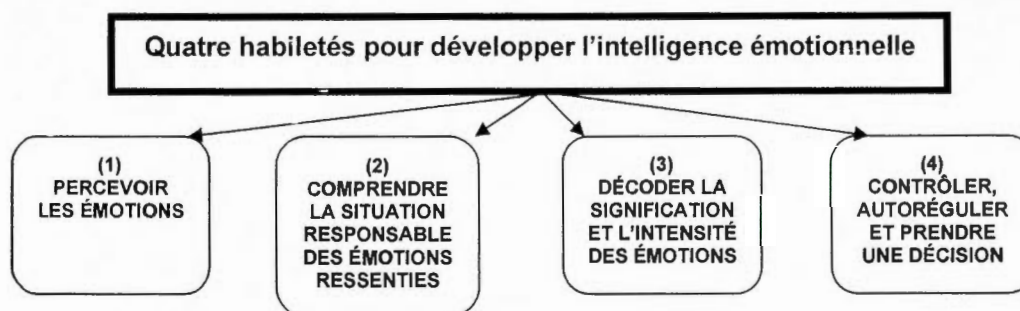


Figure 1 : Quatre habiletés pour développer l'intelligence émotionnelle (adaptation de Mayer et Salovey, 1997)

Première habileté – Percevoir les émotions

Cette habileté consiste à reconnaître de manière précise une émotion, c'est-à-dire à être capable de la nommer. Sur le plan cognitif, l'élève prend conscience de ses émotions et de celles des autres en les nommant (Humphrey, Curran, Morris, Farrell et Woods, 2007). Pour Goleman (1995), percevoir les émotions consiste en une prise de conscience de soi. Dès l'âge de quatre ans, un élève reconnaît, à partir d'une image une émotion de base comme le bonheur, l'anxiété, la rage et la fierté. À cet âge, ce dernier réussit aussi à comprendre qu'un autre élève puisse avoir des désirs différents des siens (Pons et coll., 2002). Toutefois, selon ces auteurs, c'est seulement vers l'âge de huit ans que l'élève prend conscience qu'il peut ressentir deux émotions différentes à la fois par exemple, commencer à lire un nouveau livre avec son personnage préféré (plaisir) et constater le nombre élevé de pages dans ce livre (découragement).

Certains auteurs expliquent l'importance d'apprendre à nommer les émotions afin de mieux les reconnaître (Mayer et Salovey, 1997; Pellitteri et coll., 2006). Ils ajoutent que les émotions se manifestent par les expressions faciales et les états affectifs ressentis et exprimés. Pharand (2005) ajoute que les postures et les gestes sont aussi porteurs d'émotions diverses. Savoir les nommer, c'est en prendre conscience, soit un savoir qui constitue le premier pas pour pouvoir agir.

Sur le plan de la pratique, l'enseignant modélise à voix haute la réalisation de cette habileté en utilisant un vocabulaire précis (Elksnin et Elksnin, 2003). Pour offrir un

enseignement émotionnel structuré, Gottman (1997) suggère à l'enseignant de ressentir lui-même les émotions. Pour ce faire, il recommande de s'imaginer différentes situations vécues par l'élève en les transposant dans un contexte d'adulte.

Deuxième habileté – Comprendre la situation responsable des émotions ressenties

Cette habileté vise à déterminer quelle situation problématique, ou événement, a déclenché l'émotion ressentie au moment de l'action. Elle se développe par des mises en situation modelées par l'enseignant et les pairs. Ce savoir émotionnel fait appel à la facilité de penser à partir d'une situation passée ou vécue (Pellitteri et coll., 2006). L'élève accède à sa mémoire affective, c'est-à-dire aux souvenirs émotionnels, qui réveille les émotions reliées à l'événement (Bourassa, 2006a). Ainsi, lorsque l'élève associe ses émotions avec l'action vécue, une conscience sociale et émotionnelle vive s'installe (Pons et coll., 2002, 2005). À quatre ans, l'élève sait évaluer l'incidence de ses souvenirs, à savoir qu'un tel livre (son livre préféré) lui fait penser à ses parents (ses parents lui lisaient ce livre lorsqu'il avait trois ans), tandis qu'à six ans, il est capable de relier à un événement ses émotions présentes et passées en constatant qu'un souvenir positif le rend heureux tandis qu'un souvenir négatif lui fait de la peine (Harris, Guz, Lipian et Man-Shu, 1985, cités dans Pons et coll., 2002). Pour résumer cette deuxième habileté, Goleman (1995) et Zins, Weissberg, Wang et Walberg (2004) la qualifient d'habileté à préciser l'élément déclencheur des émotions ressenties.

Troisième habileté – Décoder la signification et l'intensité des émotions

Cette habileté renvoie l'élève à une éducation émotionnelle qui vise à décoder la signification et l'intensité de l'émotion ressentie. Elle requiert que l'élève décrive son état d'âme lorsqu'il réagit à une situation, par exemple, « *lorsque je suis nerveux, je réagis en restant figé* » (signification) « *et ressens des changements physiques : ma figure devient chaude et rouge, je tremble et j'adopte des tics nerveux* » (intensité). Cette habileté suppose également que l'élève définisse la signification et l'intensité des émotions chez les autres (Lafortune et Robertson, 2005). À cet égard, l'élève s'approprie cette habileté lorsqu'il est accompagné par une personne habile à modéliser et à exploiter son savoir émotionnel (Mayer et Salovey, 1997; Pellitteri et coll., 2006). En somme, cette troisième habileté vise aussi à développer une empathie émotionnelle pour soi et pour les autres (Elksnin et Elksnin, 2003).

Quatrième habileté – Contrôler, autoréguler et prendre une décision

Cette habileté d'autorégulation renvoie à la capacité de s'adapter à la situation en influençant ses états émotionnels et ceux des autres (Pons et coll., 2002; Salovey et Mayer, 1990). Elksnin et Elksnin (2003) comparent cette habileté à une forme d'intuition. Pour apprendre à s'autoréguler, l'élève travaille les vertus d'une respiration profonde qui lui permet de relaxer tout en prenant un recul (Romasz, Kantor et Elias, 2004); il devient alors plus apte à réfléchir sur les stratégies qui s'offrent à lui et à les évaluer (Flavell, 1976; Lafortune, 2005). Cette réflexion que Goleman (1995) et Seligman (2008) qualifient de métacognitive favorise un choix efficace des actions qui lui permettront de résoudre la situation. En somme, la séquence d'autorégulation est triple : « *je prends un recul* » (contrôle), « *je réfléchis sur les conséquences de mes actions projetées; si je réagis de telle façon ou pose tel geste, je sais très bien que la situation va s'aggraver* » (autorégulation), « *et je prends une décision en fonction de cette réflexion* » (prise de décision).

Étant donné la complexité de cette gestion métacognitive des émotions, l'élève parvient difficilement à réaliser seul cette quatrième habileté. C'est la raison pour laquelle l'accompagnement de l'enseignant est souvent à son plus fort (Gottman, 1997). Comme mentionné dans l'ouvrage *Authentic Happiness* de Seligman (2002), ou encore dans celui de D'Zurilla et Goldfried (1971), les auteurs proposent diverses techniques d'autorégulation pour l'élève. Il y est question de modeler, de l'aider, de le questionner et d'identifier sa zone proximale de développement de manière à ce qu'il connaisse le succès dans ses apprentissages et, ainsi, augmente son sentiment d'efficacité personnelle. Cette quatrième habileté sert donc à mieux gérer la situation vécue (Elksnin et Elksnin, 2003; McPhail, 2004). C'est entre six et douze ans que l'élève développe des stratégies d'autorégulation, d'abord sur le plan de la pensée (jouer pour ne plus être triste), puis sur le plan émotif (penser à quelque chose d'agréable pour ne plus être triste) (Pons et coll., 2002, p. 16).

Une fois les quatre habiletés émotionnelles de Mayer et Salovey (1997) acquises par l'élève, Guitouni (2000) suggère à l'enseignant d'offrir un accompagnement additionnel. Cette étape supplémentaire a pour but de déterminer l'origine de la situation problématique. Il s'agit de s'attarder au problème en soi pour comprendre l'élément déclencheur de l'émotion ressentie. L'étape de Guitouni suppose donc de questionner l'élève sur la situation problématique. Cette situation peut être attribuée à des problèmes scolaires, sociaux ou même

familiaux. De cette façon, l'enseignant aide l'élève à identifier la source de ses difficultés. L'appendice A met en exergue une démarche d'intégration de l'intelligence émotionnelle démontrant l'accompagnement offert pendant le développement des habiletés émotionnelles. Le programme PATHS définit les critères essentiels au développement de l'intelligence émotionnelle auprès d'élèves.

a) Programme PATHS

Des chercheurs ont créé le programme PATHS (Promoting Alternative THinking Strategies), qui met à profit l'intelligence émotionnelle en milieu scolaire, soit un programme qui établit les critères gagnants de l'apprentissage socioémotionnel (Greenberg, Kusched, Cook et Quamma, 1995). Ce programme, qui vise à promouvoir des façons différentes de réfléchir dans l'application de stratégies, s'adresse aux élèves de la 1^{re} à la 5^e année du primaire, les guide dans l'autorégulation de leurs stratégies pendant une activité d'apprentissage. Pour élaborer le programme, une étude a été réalisée auprès de 286 élèves (167 garçons et 119 filles) âgés de six à dix ans, de 1^{re} et 2^e année du primaire de quatre écoles (deux écoles contrôle et deux expérimentales) d'un milieu culturel hétérogène à Seattle, aux États-Unis.

Concrètement, à la suite d'un enseignement émotionnel structuré dans les deux écoles expérimentales, pendant que les deux autres reçoivent un enseignement régulier, les chercheurs utilisent le *Kusche Affective Interview-Revised* pour comparer, à l'aide d'analyses narratives et d'observations, l'acquisition de deux savoir-faire : celui de travailler les résolutions de problème et celui de respecter les besoins des autres. Les résultats montrent des améliorations significatives du groupe expérimental lorsque comparé au groupe contrôle sur le plan du vocabulaire émotionnel (savoir nommer les émotions et exprimer comment l'élève se sent par rapport à une situation) et de la fluidité à établir des liens lors de discussions sur la compréhension et les expériences émotionnelles (autoréguler). Même si ces résultats n'offrent pas de données statistiques, ils confirment que l'intelligence émotionnelle peut être enseignée en salle de classe en autant qu'elle se réalise dans un climat positif et chaleureux où les élèves vivent cet enseignement de façon progressive et structurée.

Les bienfaits liés au développement de l'intelligence émotionnelle sont décrits par plusieurs auteurs (Gumora et Arsenio, 2002; Petrides, Frederickson et Furnham, 2004), mais ne font pas toujours l'unanimité comme le montre la prochaine section.

b) Un clivage entre les domaines de la psychologie et de l'éducation

Étant donné sa récente apparition dans le domaine de l'éducation, des auteurs critiquent le concept d'intelligence émotionnelle. Notamment, certains auteurs considèrent que le concept manque de données empiriques (Barchard, 2003; Kristjáansson, 2006). Bien qu'ils constatent les résultats positifs de cette intelligence dans l'enseignement, ils soulignent que la plupart des études fondent leurs résultats sur des cas individuels ou sur des petits groupes. Un deuxième argument consiste à dénoncer le fait que les chercheurs de ce champ n'expriment pas leurs résultats en termes quantitatifs, ce qui, selon Kristjáansson (2006), Hannula (2007) et Taylor et Dymnicki (2007), compromet la fiabilité des résultats. À la lumière de ces critiques, Hannula (2007) suggère de réaliser des analyses mixtes afin d'obtenir à la fois une richesse dans le discours descriptif et une liste quantifiée d'éléments précis à respecter pour harmoniser les études sous forme d'enquêtes à grande échelle ou d'analyses en profondeur sur de plus petites populations.

Comme troisième argument à l'encontre de l'importance de ce concept d'intelligence émotionnelle dans le succès scolaire, les chercheurs dénoncent la durée relativement courte des recherches et rappellent que les résultats d'un concept deviennent évidents à long terme, c'est-à-dire par l'application répétée de l'approche sur plusieurs années. Puisque l'intelligence émotionnelle est un jeune sujet d'étude, les chercheurs considèrent que les résultats positifs obtenus ne permettent pas de tirer des conclusions crédibles pour le moment (Kristjáansson, 2006).

Outre les enjeux méthodologiques, certains chercheurs tels Warwick et Nettleback (2004, cités dans Kristjáansson, 2006) et Matthews, Zeidner et Roberts (2002), remettent en question les fondements théoriques de ce concept.

- Ces auteurs soutiennent que les modèles cognitifs réussissent mieux à expliquer le lien entre l'apprentissage et les émotions;
- Ils considèrent que ce concept renvoie à celui de la motivation, qui repose sur la prise de conscience de ses émotions et de celles des autres, et ils questionnent le fait d'aborder le concept de motivation sous la loupe de l'intelligence émotionnelle;
- Ils précisent que sur le plan psychométrique, les outils qui mesurent l'intelligence émotionnelle n'ont pas été créés sur mesure, mais sont dérivés des outils pour mesurer

la personnalité. L'outil le plus populaire pour mesurer l'intelligence émotionnelle est le *Emotional Quotient Inventory* (EQ-i) de Bar-On (2002), qui évalue les traits et les habiletés de la personne. Ces chercheurs remettent en question la justesse et la validité des résultats obtenus en ajoutant que ceux-ci peuvent être faussés par des réponses erronées que le répondant donne délibérément.

Schutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Golden et Dornheim (1998, cités dans Humphrey et coll., 2007) ajoutent à cette controverse en alléguant que cette intelligence contribue seulement à 10 % du succès scolaire.

Or, d'autres chercheurs, dont Gumora et Arsenio (2002) soutiennent que les caractéristiques de l'intelligence émotionnelle contribuent significativement aux réussites scolaires des élèves de 4^e, 5^e et 6^e année. Petrides, Frederickson et Furnham (2004) ajoutent que cette intelligence agit comme un balancier pour équilibrer les habiletés cognitives et la performance scolaire.

En définitive, les auteurs ne s'entendent pas sur les contributions de l'intelligence émotionnelle dans la réussite scolaire en partie à cause de la nouveauté du sujet et aussi parce que le concept mérite d'être délimité de manière plus précise et, ainsi, ne pas inclure d'éléments qui relèvent d'autres concepts comme la motivation.

À ce point, il importe d'examiner les modèles affectifs de lecture pour servir de cadre de référence sur les concepts relevant de l'affect que certains modèles ont privilégiés.

2.1.2.4 Examen des modèles affectifs de lecture

En effet, un survol des différents modèles affectifs de lecture permet d'examiner de quelle manière ils font la promotion de l'affectivité. À cette fin, les modèles a) de Nell, b) de Mathewson, c) de Ruddell-Speaker, d) de Fishbein-Ajzen et e) de McKenna sont présentés.

a) Modèle motivationnel de la lecture ludique (Nell, 1996, traduction libre)

Le modèle de Nell met à l'avant-scène l'aspect ludique et son importance pour des élèves possédant de grandes habiletés en lecture. Ce modèle requiert des élèves une certaine fluidité de lecture afin d'assimiler les informations du texte. Il reconnaît le caractère positif des textes lus pour le plaisir. Il soutient que deux comportements déterminent la façon d'envisager l'activité : 1) la sensation de bien-être éprouvée face au caractère ludique d'un texte,

sensation perçue dans les changements physiologiques; et 2) l'augmentation ou la diminution d'efforts consentis si la motivation est intrinsèque plus qu'extrinsèque. Si ces comportements sont satisfaisants, l'auteur constate que l'élève commence sa lecture et continue de développer ses habiletés de lecteur. Par contre, s'ils sont insatisfaisants, il suggère de se choisir un autre livre ou un différent type de livre puis de privilégier des lectures ludiques exigeantes en lien avec ses capacités. Sinon, elles risquent d'entraîner des difficultés en lecture et de décourager les élèves, et ce, même en dépit de leurs efforts à appliquer des stratégies.

b) Modèle d'influence de l'attitude sur l'acte de lire et l'apprentissage de la lecture (Mathewson, 1994, traduction libre)

Le modèle de Mathewson décrit les interactions entre les processus cognitifs et les facteurs affectifs. Ce modèle s'intéresse plus spécifiquement au rôle des attitudes dans l'apprentissage de la lecture et dans la compréhension pendant l'acte de lire. L'attitude est définie en termes de sentiments envers la lecture, des stratégies appliquées pendant l'acte de lire et de l'évaluation des croyances en lien avec la lecture. Chacun de ces éléments, selon l'auteur, joue un rôle critique et se définit par l'attitude du lecteur dans son intention de lecture et par conséquent, dans l'acte de compréhension.

c) Modèle du processus interactif de la lecture (Ruddell-Speaker, 1985, traduction libre)

Le modèle de Ruddell-Speaker examine l'interaction des microprocessus de lecture. Ces microprocessus comprennent : 1) l'environnement propice à la lecture; 2) la connaissance du savoir lire, la régulation et l'état affectif du lecteur; 3) les savoirs déclaratifs et procéduraux; et 4) la transformation du lecteur une fois la lecture terminée. Ce modèle soutient que les microprocessus sont influencés, d'une part, par l'émotion que le lecteur ressent face au texte et, d'autre part, par la compréhension qu'il en a. Pour synthétiser, il propose que l'état affectif et les attentes du lecteur déterminent l'activité métacognitive résultant de l'application interactive des microprocessus.

Les modèles de Mathewson et de Ruddell-Speaker mettent en évidence que l'accumulation des interactions sociales durant la lecture (discussions entre les pairs, avec l'enseignant, à la maison, sur la cour d'école) joue un rôle critique dans l'attitude de l'élève envers la lecture et que celle-ci affecte directement l'efficacité du lecteur dans son utilisation des microprocessus (McKenna, 1996).

d) *Modèle des croyances, de l'attitude, des intentions et des comportements* (Fishbein-Ajzen, 1975, traduction libre)

Ce modèle affectif maintient que les échanges réalisés au sujet d'un comportement adopté influencent les croyances de l'individu, ce qui implique que les échanges déterminent quelles croyances sont maintenues ou modifiées après chaque comportement. L'auteur ajoute qu'à leur tour, les croyances d'un individu modifient ses attitudes. Ces propos rejoignent ceux de Bandura (2003) concernant l'importance accordée aux interactions sociales et leurs effets sur les comportements de l'individu. Ces propos abondent également dans le même sens que Seligman (2002) qui montre qu'en travaillant la pensée positive la personne augmente son optimisme. En fait, Fishbein-Ajzen avance que les croyances d'efficacité personnelle ont un effet direct, quasi causal sur l'attitude positive ou négative qu'adoptera un individu face à une activité.

e) *Modèle d'acquisition d'une attitude de lecture* (McKenna, 1996, traduction libre)

À la lumière des modèles de Mathewson, de Ruddell-Speaker et de Fishbein-Ajzen, McKenna (1996) présente un modèle portant sur l'attitude à adopter face à la lecture. L'auteur précise comment les facteurs affectifs interagissent entre eux pendant la lecture en déterminant les paramètres qui seront fixés par le lecteur, son intention de lecture et son attitude face à la lecture. La figure 2 fait une adaptation de l'organigramme du modèle de McKenna. Il est possible de constater l'importance qu'il accorde aux interactions sociales et au contexte lors d'une situation de lecture.

Comme en témoigne cette figure, les croyances du lecteur et son intention de lecture sont directement influencées par la structure sociale et l'environnement. Les croyances proviennent soit des paramètres générés par l'état affectif de l'élève ou de son attitude adoptée face à la lecture. Ces paramètres déterminent à leur tour la motivation de l'élève à débiter ou à poursuivre une lecture. Le modèle de McKenna rejoint en partie le concept de l'optimisme en lien avec les travaux de Lafortune et Saint-Pierre (1996), de Seligman (2002) et d'Elksnin et Elksnin (2003) qui présentent une démarche de résolution de problème en amenant les élèves à transformer leurs pensées négatives en d'autres plus positives afin d'avoir un effet sur leurs attitudes. Ce modèle est également lié au concept d'efficacité personnelle sur le plan des attitudes par exemple, en lien à la théorie de Bandura (2003) sur l'augmentation des croyances positives d'efficacité personnelle liée au succès des élèves.

En somme, selon le modèle de McKenna (1996), si ce modèle est fondé, il en résulte que l'élève exerce une activité métacognitive et met en place les processus de lecture requis et les habiletés efficaces pour améliorer sa compréhension du texte en fonction de son état affectif et de son attitude. La figure 2 illustre aussi que cette activité métacognitive influence et interprète les comportements relatifs à l'état cognitif de l'élève et à sa représentation du texte.

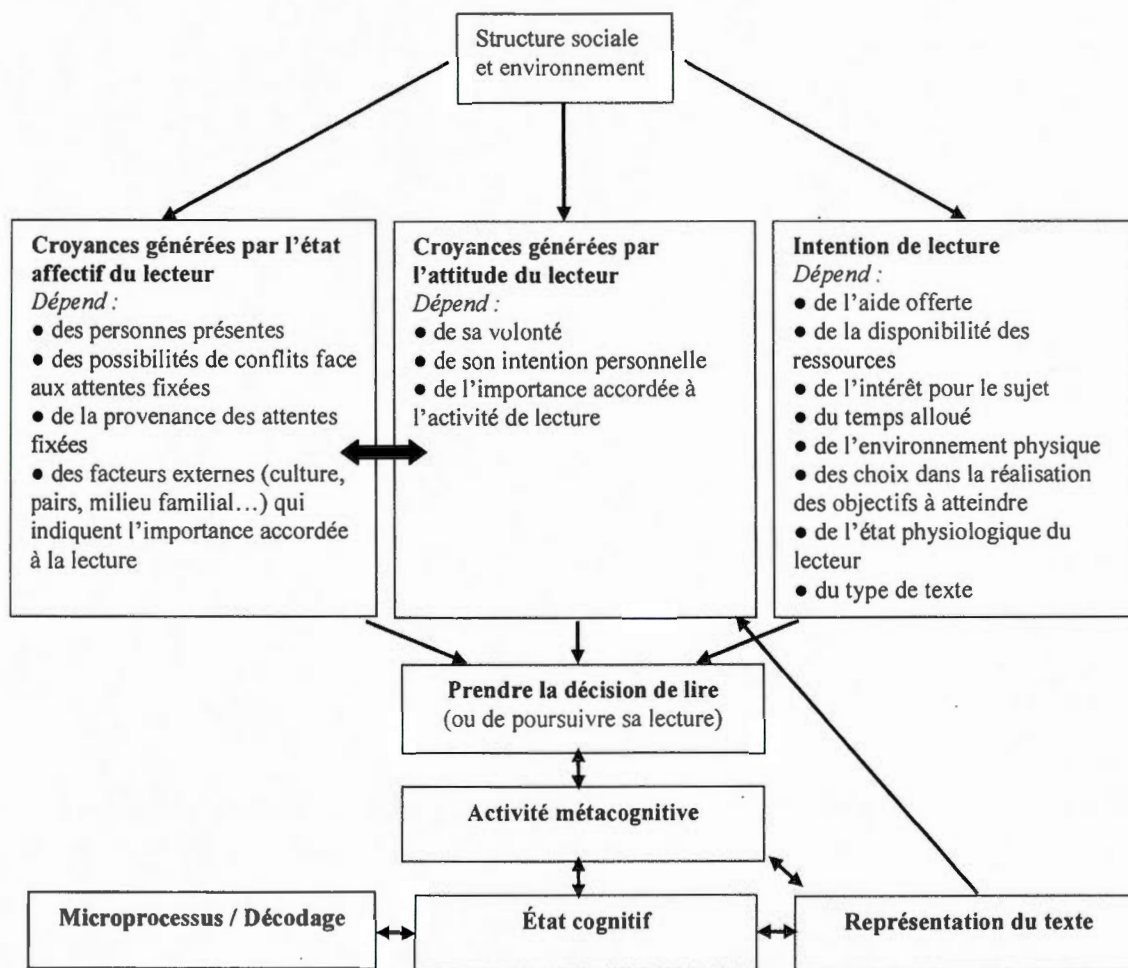


Figure 2 : Modèle proposé de l'acquisition d'une attitude en lecture (adaptation de McKenna, 1996)

En somme, ce modèle suggère que l'état affectif joue une fonction centrale dans l'habileté du lecteur à mettre en place les stratégies cognitives et métacognitives nécessaires à la compréhension du texte.

2.1.2.5 Concepts retenus dans le cadre du MACEEL

À titre de rappel, les trois concepts affectifs, soit l'optimisme, l'efficacité personnelle et l'intelligence émotionnelle, permettent de formuler une définition reliant la théorie présentée et l'enseignement. À cet effet, il est possible de constater que les travaux de Vermunt et Verloop (1999) permettent de traduire ces concepts affectifs en applications pédagogiques. En ce sens, ces auteurs examinent les théories de l'enseignement et de l'apprentissage puis leurs effets sur les interventions de l'enseignant et les apprentissages de l'élève. L'appendice B présente une adaptation de la synthèse réalisée par Vermunt et Verloop (*Ibid.*) portant sur la création d'un climat affectif en salle de classe, qui favorise une meilleure compréhension des interactions entre l'affectif, le cognitif et le métacognitif. Ce choix prend appui sur la nuance que les auteurs établissent au sein des niveaux d'apprentissage. Plus précisément, pour le niveau affectif, ils regroupent : 1) la motivation; 2) l'attribution personnelle et l'évaluation; 3) la gestion des émotions; et 4) la concentration. D'autres auteurs traitent plutôt d'un seul aspect (p. ex. : la gestion des émotions) puis démontrent ensuite ses influences sur les autres (p. ex. : l'influence de la gestion des émotions sur la motivation et l'attribution causale) (Zins et coll., 2004). Aux fins de la présente thèse, la classification des aspects affectifs de Vermunt et Verloop (1999) est retenue puis adaptée pour illustrer l'intégration des trois concepts reliés à l'affectivité.

Comme mentionné, l'appendice B démontre l'harmonisation entre ces concepts. Le premier aspect, selon Vermunt et Verloop (*Ibid.*), vise à « motiver » l'élève à apprendre. D'autres auteurs entérinent ce même aspect. Ainsi, Isen (1993) et Pellitteri et coll. (2006) considèrent que capter l'intérêt de l'élève, le responsabiliser et varier les situations d'apprentissage sont trois conditions critiques favorisant le savoir apprendre. Toujours sur le plan de la motivation, plusieurs auteurs considèrent que l'aspect ludique favorise, grâce à l'interaction entre pairs, de nouveaux apprentissages et en particulier, l'habileté de la révision (Collier, 1996, citée dans Chin Lin, 2008; McLeod, 1987). Or, le manque de compréhension des effets positifs du jeu dans l'apprentissage incite les enseignants à délaisser ce genre d'activités (Lee et Shaffer, 2002). Cette définition de la motivation renvoie aux caractéristiques de l'optimisme décrites précédemment.

Le deuxième aspect sur lequel l'enseignant peut intervenir est celui « d'attribution personnelle », qui passe par la prise de conscience de ses propres compétences faisant suite à

des expériences de réussite au cours desquelles l'enseignant attire l'attention de l'élève sur les aspects importants de l'activité et travaille les modes d'attribution pour que l'élève aborde l'activité avec un plus haut niveau de confiance (Pellitteri et coll., 2006; Seligman, 2008). En ce sens, l'attribution personnelle rejoint directement les caractéristiques de l'efficacité personnelle.

Ce deuxième requiert aussi de l'élève « d'évaluer » l'importance de l'activité avant de la débiter pour déterminer l'énergie à investir en termes de temps et d'effort, et la contribution de l'activité aux attentes de l'élève. Or, ce dernier aspect d'évaluation renvoie directement à celui de l'attribution personnelle (Bandura, 2003; Bouffard, 2009; Goleman, 1995, 2003).

Le troisième aspect incite l'élève à maintenir « des émotions positives » quant à son bien-être, sa confiance en soi, son engagement et la régulation de ses émotions négatives (niveau d'anxiété, de peur, d'incertitude, de frustration...). Cet aspect vise également à guider l'élève dans l'appropriation autonome des habiletés émotionnelles puis à le rassurer face à l'activité. Pareille gestion des émotions rejoint les caractéristiques de l'intelligence émotionnelle, soit le troisième concept décrit dans le premier fondement de la thèse.

En ce qui a trait à « la concentration », l'élève est invité à porter attention au contenu de l'activité en se concentrant sur ses savoir-faire, ses pensées et ses émotions et en ignorant les distractions de la classe. Étant donné que cet aspect rejoint davantage la composante cognitive, aux fins de la présente thèse, il s'intègre plutôt aux stratégies cognitives et métacognitives qui seront détaillées dans le deuxième fondement du présent cadre conceptuel. En lien avec la suggestion de Vermunt et Verloop (1999, p. 259, traduction libre), cette classification s'adapte avec « aisance selon les besoins de la taxonomie ».

L'efficacité des trois concepts décrits jusqu'ici, c'est-à-dire l'optimisme, l'efficacité personnelle et l'intelligence émotionnelle, dépend, selon plusieurs études, de la relation établie entre l'enseignant et l'élève. L'ensemble de ces aspects tirés de Vermunt et Verloop (*Ibid.*) rappelle le rôle critique de l'enseignant dans leur acquisition. La prochaine section traite de ce rôle.

2.1.3 Relation enseignant-élève

Nul ne doute de l'influence de l'enseignant sur l'apprentissage. Mais qu'en est-il réellement? Selon Chouinard et Fournier (2002), une saine relation a des apports bénéfiques qui favorisent l'assiduité de l'élève, son rendement scolaire et le développement du concept de soi. Ces auteurs constatent même que l'enseignant détient une plus grande influence sur la motivation de l'élève que les parents.

Une étude d'Espinosa (2002) vise à comprendre la perception qu'ont les élèves du lien entre l'école, l'enseignement reçu et la relation affective avec l'enseignant. Cette étude a été réalisée auprès de trente-deux élèves de Grenoble (France) de niveaux scolaires différents, soit de la 3^e année du primaire (classe de CE2, 8 et 9 ans) et de la première année du lycée (classe de seconde, 15 et 16 ans), qui ont été observés dans le cadre d'une recherche doctorale entre novembre 1998 et février 1999.

Les résultats obtenus à partir d'observations en classe des relations enseignant-élève déjà existantes, d'entretiens effectués avec les élèves puis d'épreuves de type projectif réalisées à partir de dessins permettent, entre autres, de dresser un tableau présentant deux visions contrastées. Il en ressort que les élèves en difficulté recherchent une relation enseignant-élève qui dépasse le cadre scolaire en développant une relation plus affective du genre, « *mon enseignant me rassure/me fait peur* »; « *il voit que je suis bon ailleurs* »; « *il est important pour moi/est sévère...* » Pour leur part, les élèves plus habiles ne tentent pas d'établir une relation enseignant-élève autre que professionnelle : « *mon enseignant m'apprend bien.../je n'apprécie pas son style d'enseignement* » (Espinosa, *Ibid.*, p. 172). Pour eux, le rôle de l'enseignant consiste à modéliser des activités de même qu'à différencier et à adapter son enseignement selon les besoins individuels des élèves de la classe. Ces résultats soulignent l'importance pour l'enseignant de combiner une relation affective à un accompagnement pédagogique auprès des élèves en difficulté et d'opter plutôt pour une relation axée sur l'apprentissage avec les élèves plus habiles. De cette façon, l'enseignant joue un rôle préventif auprès des élèves qui bénéficient plus d'un soutien affectif tout en modulant ce soutien différemment chez les élèves en réussite scolaire (Espinosa, *Ibid.*).

Enfin, toujours sur le plan de l'affect, Heise et O'Brien (1993, cités dans Pellitteri et coll., 2006) rappellent aux enseignants l'importance de faire montre de prudence au sujet des commentaires désobligeants à l'égard des erreurs ou des comportements d'un élève et du

rejet par ses pairs compte tenu de leurs effets négatifs. Ce genre de commentaires, selon Kolb et Hanley-Maxwell (2003), influence négativement le développement des habiletés sociales et émotionnelles de l'élève nécessaires pour communiquer efficacement, travailler de manière collaborative et apprendre à gérer ses émotions. Il faut donc que l'enseignant agisse avec professionnalisme en prenant conscience des effets de ses interventions et de ses gestes (Montes et Au, 2004). Étant donné cet état des lieux, la prochaine partie traite des interventions à préconiser par l'enseignant pour développer un climat émotionnel favorable à l'apprentissage.

2.1.4 Interventions et stratégies affectives en lien avec le climat dans la classe

Nombre de chercheurs réfléchissent sur l'apprentissage de la lecture et décrivent quelles sont les composantes essentielles pour qu'un climat de bien-être propice à l'apprentissage s'installe dans la classe (Cramer et Castle, 1994; Giasson, 2003; Isen, 1993; Krashen, 1991; Lee et Shafer, 2002; Pellitteri et coll., 2006; Taylor et Dymnicki, 2007; Van Bockern, 2006). Ces auteurs suggèrent, entre autres, à l'enseignant de travailler sur les plans :

- du savoir-être (p. ex. : démontrer à l'élève la valeur qu'il a aux yeux de l'enseignant en écoutant ses besoins et en faisant des compromis à partir de suggestions d'histoires et de thèmes de lecture; sourire pour démontrer de l'assurance);
- du savoir-faire (p. ex. : converser avec l'élève pour lui demander s'il est confus ou frustré afin de lui offrir de l'aide lorsqu'il ne comprend pas bien ce qu'il lit; impliquer les élèves dans la planification des activités);
- de la création d'un environnement affectif (p. ex. : faire jouer de la musique d'ambiance pendant la lecture quotidienne; favoriser des comportements de respect par rapport au goût de lecture de chacun; développer un sens d'appartenance en tant qu'équipe-classe à partir de thèmes de lecture, de clubs de lecture ou encore de discussions variées portant sur le plaisir de lire).

Pour conclure, lorsqu'un soutien émotionnel est offert à l'élève au moment de l'acte de lire, ce dernier lit avec un sentiment de bien-être qui lui permet de s'engager véritablement, et ainsi, de réguler ses apprentissages (Pellitteri et coll., 2006; Taylor et Dymnicki, 2007). Pourtant, peu d'études sont réalisées quant au rôle de l'affectivité tant dans

l'enseignement que dans l'apprentissage (Lafortune et Mongeau, 2002; Van Bockern, 2006) même si, selon Galand et Vanlede (2004, p. 14), les interventions affectives invitent les enseignants, « non pas à faire plus ou à endosser des rôles supplémentaires, mais bien à travailler autrement dans leur cadre professionnel afin de renforcer l'efficacité de leurs actions ». Sur ce, Humphrey et coll. (2007) mentionnent que la composante affective ne doit pas être ajoutée, mais intégrée avec transparence, sinon l'enseignant la percevra comme superflue, lui accordera peu d'importance et la laissera tomber. À la lumière de l'ensemble de ces données, la chercheuse arrête, dans la prochaine section, une définition opérationnelle du premier fondement théorique de l'affectivité.

2.1.5 Formulation du premier fondement de la thèse

Il convient de préciser le premier fondement du modèle, soit le *Modèle affectif et cognitif de l'enseignement explicite de la lecture* (MACEEL).

Un enseignement efficace sur le plan affectif est un enseignement qui prend en compte le sentiment de bien-être du lecteur en structurant des activités qui instaurent une saine relation enseignant-élève par la mise en place de stratégies promouvant la motivation et l'optimisme, un sentiment d'efficacité personnelle et l'essor de l'intelligence émotionnelle.

Ce premier fondement relève de la dimension affective de l'apprentissage. La théorie qui lui est sous-jacente est présentée dans la prochaine section.

2.1.6 La théorie de l'affectivité

Avant de préciser le détail de cette théorie, il importe de définir le terme *théorie*. Dans le domaine de l'enseignement, Rey (2000, p. 3817) définit une théorie comme « une construction intellectuelle méthodique et organisée, de caractère hypothétique pour certaines de ses parties ». Moscovici (1984 cité dans Raynal et Rieunier, 1997, p. 361) ajoute qu'une théorie est « un ensemble de concepts, de définitions et de propositions, en relation les uns avec les autres, qui propose une vue systématique d'un phénomène en spécifiant les relations existant entre les variables, dans le but d'expliquer et de prédire le phénomène ». En somme, une théorie se définit par un ensemble de concepts et de propositions interreliés permettant

d'expliquer un phénomène.

Les cognitivistes considèrent que « les processus internes relevant de l'affectivité (attentes, motivations, émotions, contrôle des conduites...) peuvent être envisagés comme des traitements appliqués à des représentations; les émotions, les croyances et les valeurs sont [...] des formes de représentations sur lesquelles s'exercent des opérations de traitement » (Raynal et Reunier, 1997, p. 24). Cette définition rejoint celle proposée de Weiner (1979), qui montre que le comportement et les agissements de l'élève sont tributaires de son état affectif, et par Hannula (2007), qui suggère que l'autorégulation du comportement relève de l'interaction entre les émotions, la cognition et la motivation.

Inspiré par Krathwohl, Bloom et Masia (1976), D'Hainault (1985, cité dans Raynal et Reunier, 1997, p. 23) présente une taxonomie du domaine affectif à trois niveaux qui contient des dimensions à la fois séquentielles (le premier guide le second, etc.) et interactives (chacun affecte les deux autres) : 1) la formation d'une conviction (prise de conscience socioaffective, attribution causale, degré affectif de généralisation); 2) la mise en œuvre de l'application d'une valeur (passive, potentielle, active); et 3) la combinaison et la hiérarchisation de valeurs (actions compatibles et incompatibles).

Hannula (2007) s'intéresse aux bases ontologiques de l'affectivité et explique que : 1) les réponses affectives (entre autres les encouragements et réactions venant des autres) constituent des éléments de la physiologie humaine; 2) ces réponses en viennent à être vécues comme des expériences affectives (par exemple, des situations d'échecs et de réussites) qui deviennent des composantes de la psychologie humaine; et 3) les relations affectives qui en résultent deviennent éventuellement de véritables éléments culturels au sein d'une communauté. Cette perspective ontologique rappelle la théorie de Bandura (2003) portant sur l'observation et l'appréciation du comportement des autres qui, par effet modélisant, incite à s'exercer jusqu'à la maîtrise qui, à son tour, facilite l'acceptation au sein d'un groupe. Hannula (2007) explique également que l'affectivité détermine les attitudes d'une personne, ses valeurs, son état d'être, son efficacité personnelle et ses croyances. À l'égard de ce dernier élément, l'auteur (*Op. cit.*) prend appui sur les propos d'Op't, De Corte et Verschaffel (2002) pour préciser que les croyances relèvent d'une conception individuelle alors que les savoirs s'acquièrent par une construction sociale.

En somme, il importe de développer des croyances positives, de l'optimisme et un sentiment d'efficacité personnelle afin d'augmenter son estime de soi et de maximiser ses chances de réussite, furent-elles, comme pour la présente thèse, de nature scolaire. Pour arriver à développer pareil état d'être, l'enseignant doit installer dans sa classe un climat positif, libre de jugement, et travailler de manière systématique avec l'élève les habiletés d'autoexpression et d'autorégulation de ses sentiments et de ses émotions ainsi que les habiletés d'empathie pour mieux comprendre les autres. Intégrer ces éléments au modèle de lecture contribue de façon novatrice à l'apprentissage de la lecture.

2.2 DEUXIÈME FONDEMENT UN ENSEIGNEMENT EXPLICITE DES STRATÉGIES DE LECTURE

Le deuxième aspect central de la présente thèse porte sur l'étude des stratégies de lecture les plus favorables pour une meilleure compréhension de l'acte de lire. Une recension des écrits présente d'abord un bref historique des théories cognitives reliées à l'apprentissage de la lecture puis étudie diverses taxonomies de stratégies émergeant de ces théories, stratégies qui facilitent le travail de compréhension de textes aussi bien que de repérage des mots lus. Cette recension sert de point de référence pour déterminer les stratégies de compréhension de la lecture qu'il importe de développer chez l'élève de 4^e, 5^e et 6^e année. Bien que déjà présentes au cycle primaire⁵, les stratégies de compréhension sont les principales stratégies exploitées dans cette étape de scolarisation (Collins-Block et Mangieri, 2003; Comber, Badger, Barnett, Nixon et Pitt, 2002).

Les stratégies de compréhension de la lecture appartiennent à trois catégories complémentaires : cognitives, métacognitives et celles relevant de la littératie critique. L'étude de ce deuxième fondement renvoie aussi à l'examen de l'enseignement explicite en tant que mode d'accompagnement spécifique du savoir comprendre la lecture. À cet enseignement particulier viennent se greffer deux conditions essentielles, soit celle de créer un environnement riche en livres et celle d'intégrer les technologies. La théorie appuyant ces interventions et ces stratégies clôture le deuxième fondement.

2.2.1 Historique des théories cognitives de la compréhension en lecture

Les principales théories cognitives de la lecture servent de point d'ancrage pour guider les choix hiérarchiques des concepts de ce deuxième fondement. Hébert (2002) retrace les approches traditionnelles en compréhension ayant eu cours jusqu'aux années 1970, soit des approches dites *bottom-up* qu'elle qualifie d'unidirectionnelles parce qu'elles sont centrées sur le code. Elles exigent, comme le soulignent également Braunger et Lewis (2001), de décoder le sens d'un mot, puis de comprendre le sens des phrases et des paragraphes.

Grâce à l'impact des théories de la communication et du modèle psycholinguistique, le courant unidirectionnel se trouve contesté au cours des années 1970 et 1980 par les

⁵ En Ontario, le cycle primaire représente de la 1^{re} à la 3^e année.

approches dites naturelles (Pearson, 1984; Germain, 1991, cités dans Hébert, 2002). Ces approches naturelles inversent la logique vers une visant le *top-down* qui requiert que l'élève utilise le contexte de l'écrit et ses connaissances en tant que lecteur afin de réaliser des prédictions et des raisonnements. L'acte de lire devient essentiellement un acte de compréhension non seulement du texte, mais également du message que l'auteur souhaite ainsi transmettre.

Selon Goodman (1982), cette approche centrée sur le sens plutôt que sur le code est préférable parce que la seconde exige trop de temps et par conséquent, nuit à la construction de sens. Goodman (1969) et Smith (1971) aux États-Unis, mais aussi Bernstein (1971) et Halliday (1973) en Angleterre, l'adoptent et parlent de *Whole Language*. Sensible à l'intérêt de cette approche, le ministère de l'Éducation du Québec exige, dans sa réforme de 1979, que tous les professionnels de l'éducation qui travaillent tant dans les écoles que ceux au sein des universités la privilégient. De manière spécifique, cette approche invite l'élève à mémoriser les mots globalement puis, lorsqu'il rencontre un mot nouveau, à essayer de le deviner à partir des indices signifiants du texte reliés au sens et à la syntaxe. Cette façon de faire recadre l'effort du lecteur vers des stratégies d'anticipation et de raisonnement lui permettant de construire une signification.

Le débat entre les deux approches sévit depuis et dépasse le domaine de l'éducation pour s'étendre à la linguistique, à la psycholinguistique et à la neuropsychologie. Il importe de dresser un bref bilan de ce débat pour bien en cerner les enjeux.

Ainsi, Pierre (2003a) pose que la lecture globale oblige l'élève à effectuer une activité cognitive que son cerveau ne peut efficacement réaliser. Selon l'auteure, ce genre de lecture, qui consiste à lire un mot ou un groupe de mots en un trait comme une image photographiée où l'élève n'utilise d'aucune manière le découpage syllabique, n'est réaliste que lorsque les mots ou groupes de mots ont fait l'objet de pratiques répétées.

À l'instar de Pierre (*Ibid.*), Dubé (2008) souligne que, selon Dehaene et McCandliss, les régions du cerveau activées lors de la lecture diffèrent selon le type d'information examinée. Kessler, Treiman et Mullennix (2008) arrivent à des constats similaires. Les travaux de ces chercheurs montrent que l'hémisphère droit, de nature plus visuelle, appréhende l'information de manière globale en images et en photos, ce qui, sur le plan de la lecture, se traduit par une lecture globale, tandis que l'hémisphère gauche, de nature plus

auditive, entend, organise et décode les mots par syllabes. Le cerveau dirige l'information reçue en 150 millisecondes dans l'hémisphère approprié à l'analyse requise (Dubé, 2008). Pour que ces deux hémisphères lisent et construisent du sens, ils doivent se coordonner. Lorsque ce n'est pas le cas, l'élève risque d'éprouver des difficultés à lire, puisque l'information risque d'être dirigée vers l'hémisphère activé à ce moment précis et sans égard à la nature de l'information (Bourassa, 1997). En somme, l'apprentissage de la lecture ne peut se réaliser par la lecture globale ou la lecture analytique uniquement (Pierre, 2003a et 2003b).

Le traitement efficace d'un texte provient du travail complémentaire des deux hémisphères. Un lecteur expert a recours à la lecture globale pour construire du sens à partir de mots liés de manière photographique tout en ayant aussi recours à l'étude des premières et dernières lettres pour lire les mots nouveaux. Cependant, cette manière de procéder s'avère presque impossible pour l'apprenti lecteur (Ellemberg, cité dans Dubé, 2008). À cet effet, il faut se rappeler, comme le fait Giasson (1990), que la mémoire travaille sur deux plans : le court terme traite les nouvelles unités de sens (mots ou groupes de mots); le long terme établit des relations entre ce qui émane de l'information, qui y est transférée du court terme, et les connaissances déjà emmagasinées afin que l'élève puisse en dégager l'idée principale et faire un résumé de l'information reçue.

Montésinos-Gelet et Besse (2003) ajoutent en complexité en soulignant que la lecture, l'écriture et la communication orale représentent trois domaines linguistiques qui se développent et s'influencent mutuellement. Selon Jaffré (2003), les travaux en linguistique et en psycholinguistique démontrent leur évidente interdépendance. Montésinos-Gelet et Besse (2003) soulèvent alors la question critique suivante : si l'élève n'apprend pas à écrire un mot globalement alors pourquoi devrait-il le faire pour la lecture? Pour répondre à cette question, il importe d'examiner le prochain courant.

Hébert (2002) décrit ce dernier, le courant interactionnel, en prenant appui sur les travaux de Rumelhart (1978, cité dans Hébert, 2002). Ce courant met l'accent sur l'interaction dans un mouvement de va-et-vient entre les approches analytique et globale. En raison des pauvres résultats en lecture chez les élèves (Gambrell, Morrow, Newman et Pressley, 1999; Pressley, 1998 cités dans Pierre, 2003b), l'approche *Whole Language* est délaissée d'abord aux États-Unis, plus précisément en Californie, et ensuite dans d'autres

pays. Elle est remplacée par l'approche équilibrée (*Balanced reading approach*), aussi appelée approche éclectique en France. Dans cette approche, l'enseignant guide et planifie son enseignement en fonction du rythme et des besoins spécifiques de l'élève, combinant les approches analytique et globale, et intervient à la fois sur le plan des stratégies de dépannage reliées au décodage du vocabulaire et des stratégies de compréhension de lecture (Giasson, 2003, MÉO, 2003). L'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO, 2005) fait encore de nos jours la promotion de cette méthode.

Hébert (2002) identifie six modèles fondés sur ce courant. Le premier, le modèle propositionnel interactif de compréhension de Kintsch et van Dijk (1978), s'attarde à la représentation mentale que le lecteur se fait du texte par le biais de regroupements sémantique et linguistique des informations, comme activer ses connaissances antérieures, inférer et prédire. Le deuxième, les grammaires de récit, insiste également sur le traitement de l'information mémorisée, cette fois dans une perspective psychologique développementale. De manière précise, les grammaires de récit privilégient chez l'élève les habiletés à reconnaître, à résumer et à utiliser la structure du texte de manière à obtenir une bonne compréhension de l'écrit.

La troisième référence que présente Hébert (2002) est la théorie des schémas, fondée sur la connaissance. Cette théorie, selon Deschênes (1988, cité dans Hébert, *Ibid.*), vise à établir des structures mentales schématiques afin d'organiser les informations. Deschênes (*Ibid.*) soutient que ces structures facilitent, une fois stockées en mémoire, le travail pour les récupérer et les utiliser de manière efficace lors d'une lecture future. Leur présence facilite alors le travail d'inférence et de révision d'hypothèses.

L'imagerie mentale constitue la quatrième référence. Le MÉO dans son *Rapport de la Table ronde des experts en littérature de la 4^e à la 6^e année* (2004) propose que le raisonnement psychologique essentiel pour se créer une image mentale concrète d'un personnage, d'une idée ou d'une information abstraite favorise une meilleure compréhension du texte. Willis (2008) partage ces propos et soutient que cette image mentale peut être faite, par exemple, d'illustrations, de cartes sémantiques et de graphiques.

La cinquième référence prend appui sur les travaux de Legros (1990) qui visent à faciliter un travail d'analyse causale et de résolution de problèmes. L'élève est invité à inférer la stratégie et à déduire pour déterminer la relation des événements dans le texte. Hébert

(2002) mentionne que ce genre d'activités incite l'élève à expliquer dans ses mots les actions principales en démontrant une compréhension approfondie et précise du déroulement du texte.

Un sixième et dernier modèle interactif est un modèle connexionniste qui, par analogie aux réseaux neuronaux, invite l'élève à lire une panoplie de textes. Ce procédé, selon son auteur, Kintsch (1991), favorise la création d'un référentiel symbolique qui établit les connexions favorables à la compréhension.

S'ajoutent aux modèles interactifs les modèles transactionnels. En se basant sur les travaux de Rosenblatt (1982, 1993), Hébert (2002) explique la nuance entre les termes « interaction » et « transaction » de la manière suivante : les modèles d'interaction possèdent une dimension binaire (texte et lecteur) ou ternaire (texte, lecteur et contexte) alors que les modèles transactionnels démontrent une interdépendance non seulement entre le texte, le lecteur et le contexte, mais aussi avec les interactions sociales. L'acte de lecture est alors conçu « comme un tout indissociable où chacune des variables est transformée par l'autre lors de la transaction. [...] Il y a, dans le terme transaction, l'idée d'une traversée et d'une transformation que le terme interaction n'a pas » (Hébert, *Ibid.*, p. 49). Selon l'auteure, le modèle transactionnel fait également référence à une ethnographie où chaque dimension nourrit les autres, tant du domaine cognitif qu'émotif.

Pour conclure, il est possible de constater que les théories cognitives des années 1990 s'inspirent des courants précédents en jumelant une approche centrée à la fois sur le code et sur le sens. En cela, la complémentarité entre l'approche équilibrée et les modèles d'interaction et de transaction est évidente.

La présente thèse privilégie le modèle transactionnel où en 4^e, 5^e et 6^e année, dans un processus diachronique, le lecteur utilise des stratégies de dépannage, d'inférence et d'hypothèses mettant à contribution le contexte, l'imagerie mentale, les associations et l'interaction avec les pairs pour comprendre sa lecture. Ce modèle reconnaît qu'un lecteur efficace utilise à la fois une approche de type décodage et une, basée sur la recherche de sens, pour lire avec succès, tantôt un mot nouveau, tantôt un texte complexe. En somme, la présente thèse reconnaît la nécessité d'une approche plurielle qui s'ajuste selon les besoins immédiats du lecteur en alternant entre décodage par analyse et reconnaissance de mots, une stratégie par ailleurs supportée par Braunger et Lewis (2001). Par contre, la présente thèse

ajoute que, pour que l'élève parvienne à lire avec fluidité et comprendre le texte, il doit bénéficier de pratiques répétées et d'un enseignement explicite.

À la suite de cette recension ontologique des théories cognitives de la lecture, il devient intéressant d'examiner comment ces théories se traduisent concrètement dans le choix des stratégies qui visent une meilleure compréhension en lecture chez les élèves de la 4^e, 5^e et 6^e année. À cette fin, la prochaine section présente une taxonomie afin de mettre en exergue les stratégies dans un ordre logique.

2.2.2 Taxonomie des stratégies de lecture

Cette section présente d'abord différentes taxonomies afin de déterminer celle qui permet de répertorier de la manière la plus efficace les stratégies de lecture. Une fois les stratégies de compréhension de lecture analysées, celles retenues seront placées systématiquement au sein d'une taxonomie qui servira d'assise à la poursuite de la réflexion sur les composantes cognitives de l'apprentissage de la lecture.

Relevant des sciences cognitives, les stratégies spécifiques à la lecture sont, selon Chauveau et Rogovas-Chauveau (1994, p. 118), des « conduite[s] coordonnant plusieurs actions (identifier, décoder, reconnaître, anticiper, explorer, contrôler, mémoriser...) en vue d'un but : comprendre l'énoncé écrit ». Tardif (1997, p. 23) ajoute que les stratégies sont « conçue[s] comme la planification et la coordination d'un ensemble d'opérations en vue d'atteindre efficacement un objectif ». Toujours selon cet auteur, elles sont intentionnelles, plurielles et séquentielles puisqu'elles entraînent une série d'opérations. Bégin (2008, p. 53) précise que les stratégies d'apprentissage comprennent « une catégorie d'actions métacognitives ou cognitives utilisées dans une situation d'apprentissage, orientées dans un but de réalisation d'une tâche ou d'une activité scolaire et servant à effectuer des opérations sur les connaissances en fonction d'objectifs précis ». Selon Legendre (2005, p. 1262), les stratégies de lecture ne se distinguent pas des « stratégies liées à la compréhension et à la capacité de l'individu à utiliser les moyens appropriés à un type de texte ou à une tâche particulière de lecture ». En somme, les stratégies de lecture servent à atteindre un but, celui de comprendre le texte.

Par contre, lorsque ces stratégies s'appliquent comme des opérations mentales instantanées, elles portent le nom de processus (Tardif, 1997). Hébert (2002) précise que, selon le degré d'automatisme de l'utilisation, un processus peut devenir une stratégie ou l'inverse. Le substantif « processus » prend un nom différent selon les auteurs. Par exemple, Peters et Viola (2003) nomment ce savoir-faire une habileté et le définissent comme une action automatisée par les expériences ou par la répétition. En bref, un processus relève d'une opération cognitive plutôt machinale tandis qu'une stratégie résulte d'un geste complexe, précis et volontaire que le lecteur pose afin d'améliorer sa compréhension du texte lu.

Comme il existe plusieurs stratégies, il est essentiel, pour les explorer, d'utiliser une taxonomie. Les taxonomies présentées sont celles de : a) O'Malley et Chamot, b) Dansereau, c) McKeachie, Pintrich, Lin et Palmer et d) Bégin. Le terme « taxonomie » rappelle sans conteste la catégorisation des apprentissages du domaine cognitif de Bloom (1956). Par ses six niveaux hiérarchisés des habiletés de la pensée, la taxonomie de Bloom, reprise sous différentes formes par les autres auteurs, situe d'abord les habiletés plus simples sur le plan cognitif, telles 1) la connaissance (définir, nommer...), 2) la compréhension (expliquer, classer...) et 3) l'application (représenter, montrer...) puis celles dites plus exigeantes que sont 4) l'analyse (établir les différences, démontrer les principales étapes...), 5) la synthèse (élaborer, suggérer...) et 6) l'évaluation (évaluer, prendre position...) qui constituent les trois niveaux supérieurs de la classification.

a) La taxonomie des stratégies d'apprentissage de O'Malley et Chamot (1990) se divise en trois classes, soit les stratégies cognitives, métacognitives et socioaffectives. Par des actions, des techniques et des comportements, les stratégies « cognitives » suscitent un travail d'organisation de l'information en lien avec les connaissances antérieures et la mémorisation, soit un travail d'élaboration pour réfléchir au-delà du texte et puis un travail d'acquisition de connaissances. Ces auteurs définissent les stratégies « métacognitives » comme des techniques d'évaluation et de prise de conscience de ses processus mentaux ainsi que des activités mentales impliquées dans l'activité à réaliser. En ce sens, ils parlent de stratégies métacognitives ainsi que de stratégies d'évaluation, de contrôle et d'autorégulation. Enfin, les stratégies « socioaffectives » traitent de l'interaction au sein d'une communauté d'élèves pour favoriser leur coopération sur les stratégies utilisées, et d'autre part, pour autogérer leurs comportements émotionnels. Ces stratégies socioaffectives jouent un rôle complémentaire aux stratégies cognitives et métacognitives.

- b) Pour sa part, Dansereau (1985, 1987, 1988), mentionné entre autres dans Bégin (2008), Peters et Viola (2003) et Giasson (1990), conçoit deux catégories, la première appartenant aux stratégies primaires, soit les stratégies cognitives telles que définies par O'Malley et Chamot (1990) et la seconde, aux stratégies de soutien. Ces dernières, considérées comme des stratégies auxiliaires, incluent les stratégies métacognitives et socioaffectives ainsi que celles de concentration, de régulation et de la gestion du temps.
- c) La taxonomie de McKeachie et coll. (1987) contient trois catégories, soit les stratégies cognitives, métacognitives et celles concernant la gestion des ressources. Les deux premières, selon Peters et Viola (2003), s'harmonisent à celles de O'Malley et Chamot (1990). Pour ce qui est des stratégies de gestion des ressources, elles représentent une activité d'autogestion et de contrôle des stratégies d'organisation, lesquelles s'apparentent aux stratégies de soutien de Dansereau.
- d) La taxonomie des stratégies d'apprentissage de Bégin (2008) s'inspire de la psychologie cognitive incluant les travaux de Barnett-Foster et Nagy (1998), Dhillon (1998) et Sternberg (1998) pour ne nommer que ceux-là. Cette taxonomie classifie les stratégies en deux groupes : cognitives et métacognitives. Les stratégies cognitives se divisent en deux catégories, soit celles de traitement et d'exécution. Les stratégies de traitement requièrent un travail d'analyse et de résolution de problèmes. Quant aux stratégies d'exécution, elles prennent appui sur les situations de performance, de production et d'exécution d'activités dans divers contextes. Pour ce qui est des stratégies métacognitives, elles rejoignent celles de O'Malley et Chamot (1990) sur le plan de l'autorégulation des processus mentaux auxquels s'ajoute l'anticipation de la prochaine action qui, elle-même, relève des connaissances sur soi et sur l'activité, telles que les stratégies de planification et de prédiction. Bégin (2008) ajoute aussi des conditions d'utilisation qui s'apparentent aux stratégies de gestion des ressources et de soutien de Dansereau (1985) et de McKeachie et coll. (1987).

Contrairement aux autres taxonomies présentées, Bégin (2008, p. 60) répertorie les stratégies affectives dans une catégorie particulière à cause de l'ampleur du domaine de l'affect qui ne peut se restreindre à quelques stratégies. À cet égard, Bégin abonde dans le même sens que la chercheuse de la présente thèse qui décrit l'affectivité comme un concept distinct et structuré qui prend appui sur une recension singulière des écrits sur le sujet.

De plus, Bégin (*Ibid.*) innove dans sa taxonomie en refusant d'employer le terme « stratégie » pour désigner tant une stratégie que l'application de celle-ci. L'auteur suggère que le terme « stratégie » représente une catégorie d'actions et que le mot « opération » désigne la mise en application d'une stratégie. Elle rejoint de la sorte les conclusions de Meirieu (1989) qui propose de regrouper les stratégies en fonction des apprentissages, de manière à en faciliter leur utilisation. Ainsi, l'élève opère une série d'actions différentes comme formuler des questions et prendre des notes, soit deux opérations qui font usage de la stratégie élaborer (catégorie d'actions). De cette façon, il peut regrouper plusieurs actions ou procédures cognitives au sein d'une seule stratégie (Dewitz, Jones et Leahy, 2009). Bégin (2008, p. 62) explique l'importance de cette distinction en ces termes :

la stratégie étant clairement identifiée, l'apprenant est en mesure de comparer les différents moyens qu'il a en sa possession (les actions, techniques, procédures) pour effectuer cette organisation; conséquemment, on peut l'orienter vers les actions les plus appropriées selon les circonstances, comme faire un tableau plutôt que construire un schéma parce que l'information s'y prête mieux.

À l'examen des différentes taxonomies, il est évident que les auteurs reconnaissent l'existence de stratégies cognitives et métacognitives auxquelles plusieurs ajoutent des stratégies socioaffectives, de soutien, de gestion ou encore de conditions d'utilisation.

Dans la présente thèse, c'est la taxonomie de Bégin (2008) qui est retenue. Cette décision prend appui sur le fait qu'il s'agit d'une taxonomie innovante qui, non seulement distingue les stratégies de leur opérationnalisation, mais qui met aussi l'accent sur l'importance d'organiser et de relier les connaissances sous forme de schémas pour faciliter leur repérage dans la mémoire à long terme. À cet effet, Tardif (1997) rappelle que les connaissances hiérarchisées de façon adéquate constituent une des principales différences entre un lecteur expert et un lecteur novice. De manière analogue, Willis (2008), une neurologue spécialisée en lecture, explique que structurer les stratégies pour les utiliser dans un but précis favorise la compréhension et respecte la manière naturelle qu'a le cerveau de construire du sens à partir d'un texte lu. Par conséquent, la taxonomie de Bégin sera retenue dans la présente thèse. La prochaine partie vise à préciser quelles stratégies favorisent la compréhension de lecture et à les classer au sein de cette taxonomie.

2.2.3 Stratégies de lecture cognitives et métacognitives

Plusieurs auteurs restent convaincus que la conscience phonologique constitue une composante intimement liée à l'apprentissage de la lecture en lien au décodage (Braunger et Lewis, 2001; Ecalle et Magnan, 2002; National Reading Panel, 2000; North Central Regional Education Laboratory, 2002). Cette composante de l'habileté à lire est d'autant plus critique qu'elle ne se développe pas au même rythme chez tous les élèves. En effet, l'élève moins habile en lecture, même rendu en 4^e année, tire profit d'un retour à l'enseignement de la conscience phonologique (Dubé, 2008). Cette pratique rappelle les structures de surface qui mettent à contribution les concepts de l'écrit (Giasson, 2003)

Selon Giasson (*Ibid.*), le lecteur moins habile manque de pratique pour développer des habiletés spécifiques en lecture pour être capable d'aborder les textes plus exigeants. Ce manque d'expérience est souvent tributaire d'un travail sur les habiletés de base à partir de textes dépourvus de sens (Leclerc, 2005). Pareil contexte empêche l'élève d'avoir un nombre suffisamment élevé d'occasions d'apprendre à explorer diverses stratégies de lecture adaptées selon le contexte et de réfléchir aux questions qui en émergent. Ces propos abondent dans le même sens que le *Rapport de la table ronde des experts en lecture* du MEO (2003) à savoir, qu'une difficulté à un métaniveau de compréhension est souvent reliée à un répertoire restreint de stratégies et à un manque de savoir-faire dans l'utilisation de celles-ci.

Nombre d'organismes se sont intéressés aux stratégies de compréhension en lecture pour l'élève de 4^e, 5^e et 6^e année. Les organismes dont les stratégies sont répertoriées dans la présente étude sont :

Au Canada :

- le ministère de l'Éducation de l'Ontario (MEO) (2004, 2006, 2007)⁶ en raison du lieu d'étude de la présente recherche;

⁶ Les stratégies de lecture relevant du ministère de l'Éducation de l'Ontario (MEO) proviennent des documents suivants :

- *La littératie au service de l'apprentissage au primaire, Rapport de la Table ronde des experts en littératie de la 4^e à la 6^e année*, MEO (2004)
- *le Curriculum de l'Ontario de la 1^{re} à la 8^e année, Français*, MEO (2006a)
- *le Guide d'enseignement efficace en matière de littératie de la 4^e à la 6^e année, Fascicule 6, La lecture*, MEO (2007).

- le ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport du Québec (MELS) (2002) à cause de sa proximité géographique et de son influence sur les chercheurs canadiens francophones.

Dans le monde :

- le North Central Regional Educational Laboratory (NCREL) (2002) en raison de son rapport *Reading Comprehension Instruction in Grades 4-8* qui précise les stratégies de compréhension en lecture pour favoriser l'adaptation des stratégies dans différents contextes et pour devenir un lecteur stratégique;
- l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) (2005) dans son *Guide pour l'enseignement de la lecture dans le primaire*. Même si ce document s'adresse plutôt à des élèves de 1^{re}, 2^e et 3^e année, il démontre d'emblée une similarité évidente des stratégies de lecture de base et de celles privilégiées pour le développement des habiletés supérieures de la pensée préconisées en Ontario et au Québec;
- le Programme international de recherche en lecture scolaire (PIRLS) (2006) pour l'ampleur de ses données portant sur le développement de la compétence en lecture chez les élèves de dix ans d'une quarantaine de pays, dont le Canada.

L'appendice C présente les stratégies de lecture les plus souvent mentionnées par ces organismes. Il indique les principales stratégies qui ont fait l'objet d'expérimentations dans des études récentes. À titre de rappel, ces stratégies relèvent de la compréhension et sont travaillées à partir du contexte authentique avec un texte entier. Ce tableau ne nomme pas précisément les stratégies de dépannage qui, lors de bris de compréhension, font par exemple, référence au décodage par analyse pour entendre le mot ou l'idée. Par contre, comme précisé par le National Reading Panel (NRP) (2000) à partir des nombreuses études en lecture, le développement du décodage et de l'appropriation du vocabulaire jouent un rôle d'importance dans la compréhension du texte lu à condition qu'ils se travaillent avec des textes adaptés et selon les capacités de l'élève.

Pour expliquer brièvement ces stratégies de dépannage il importe de retenir qu'elles relèvent de quatre systèmes d'indices⁷ : graphophonétiques (p. ex. : déterminer si ce mot

⁷ Voir l'appendice D : *Quatre systèmes d'indices en lecture*.

existe), sémantiques (p. ex. : trouver un mot indice de la même famille), syntaxiques (p. ex. : repérer les marqueurs de relation et les signes de ponctuation) et pragmatiques (p. ex. : employer les métaphores). L'appendice E rend compte des stratégies de dépannage pour travailler la compréhension d'un mot et d'une idée.

En plus des divers organismes, nombre d'auteurs influents se sont également attardés à énumérer les stratégies de compréhension. Les cinq auteurs les plus souvent mentionnés dans les ouvrages scolaires et les références théoriques sont les suivants : a) Giasson, b) Strickland, Ganske et Monroe, c) McLaughlin et Allen, d) Duke et Pearson, et e) Willis

a) Selon Giasson (1990), ces stratégies incitent l'élève à effectuer un travail à l'égard du mot et de la phrase. Le lecteur habile maîtrise aussi des habiletés d'intégration entre les propositions, les phrases et l'ensemble de l'écrit de manière à reconstruire la cohérence du texte. Le lecteur porte également un jugement et fait des inférences pour s'approprier le sens du texte. Il fait enfin un travail de réflexion sur les stratégies qu'il utilise afin d'objectiver sa pratique.

b) À partir d'une vaste recension des recherches sur les pratiques d'enseignement et d'apprentissage en littératie, Strickland, Ganske et Monroe (2002) réalisent des expérimentations puis rédigent un ouvrage synthèse intitulé *Supporting Struggling Readers and Writers, Strategies for Classroom Intervention 3-6* qu'ils destinent aux enseignants ayant des élèves avec de faibles résultats en lecture. Il ressort de leur étude que l'interaction constante entre le lecteur, le texte et ses pairs permet de mieux comprendre la portée de l'écrit de même que d'augmenter et d'enrichir le vocabulaire. Ces auteures mentionnent également l'importance de modéliser, de se questionner sur le texte, de créer des schémas organisationnels de l'information puis de faire des liens avec ses connaissances antérieures pour s'approprier de nouveaux savoirs.

c) Le modèle *Compréhension guidée (Guided Comprehension Model)* en lecture de McLaughlin et Allen (2003) prend appui sur l'autoréflexion critique des connaissances antérieures et des expériences de l'élève pour réaliser de nouveaux apprentissages. Ce modèle se caractérise principalement par l'interaction en petits et en grands groupes et l'autoquestionnement avec les pairs sur le savoir lire. Il préconise également les habiletés d'application et le développement d'habitude autonome dans l'utilisation des stratégies de compréhension en lecture.

d) Dans leurs travaux et revues de la littérature rapportés dans le rapport *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction* (2002) du National Reading Panel, Duke et Pearson (2002) décrivent les stratégies efficaces pour améliorer la compréhension de lecture de l'élève. Ces auteurs suggèrent de modéliser les stratégies puis de réaliser une lecture critique en mettant à contribution les habiletés de réflexion, d'analyse et de réaction de l'élève. Ils recommandent fortement de créer une variété de schémas visuels (carte sémantique, graphique, de relation causale...) portant sur la structure et le contenu du texte.

e) D'un point de vue neurologique, Willis (2008) décrit comment le cerveau apprend à lire de façon efficace. À cette fin, elle précise quelles sont les stratégies de lecture qui favorisent la motivation intrinsèque (partir des champs d'intérêt et des forces de l'élève) pour stimuler une meilleure compréhension. À cet égard, l'auteure rappelle, avec des recherches à l'appui, l'importance de travailler le vocabulaire et la fluidité, d'alterner la réalisation de lecture, soit seule, soit en petits et en grands groupes, de développer des stratégies de mémorisation puis d'organisation en lien avec la structure et le contenu du texte. Elle cible aussi le travail sur les habiletés de comparaison et d'analyse des informations afin de savoir poser un jugement et aussi de réfléchir de façon métacognitive et de donner un sens à la lecture.

L'appendice F montre une similarité évidente entre les auteurs. En effet, la plupart des stratégies s'avèrent comparables à l'exception de deux stratégies suggérées par les auteurs et seulement esquissées par certains organismes (appendice C), soit celle de se fixer des buts et celle de relire un texte une fois la première lecture terminée.

Or, se fixer des buts s'avère essentiel pour l'élève. Il importe de préciser que cette stratégie consiste à morceler les objectifs de l'activité de lecture soit dans la durée, comme choisir de lire 20 pages d'un livre par jour, soit en fonction de la stratégie, comme appliquer telle stratégie de dépannage (Tardif, 1997). De cette façon, les textes présentés dans leur entier, les objectifs peuvent ensuite être morcelés afin que l'élève connaisse des réussites à court terme. Cette stratégie, se fixer des buts, rejoint les croyances de l'efficacité personnelle de l'élève telles qu'élaborées dans la section 2.1.2.2 présentant le premier fondement du cadre conceptuel du MACEEL.

La deuxième stratégie, celle qui consiste à relire, sert à améliorer la fluidité, à approfondir la compréhension et à mieux apprécier la lecture. Étant donné les liens évidents entre les appendices C (Stratégies de compréhension de lecture selon les différents organismes) et F (Stratégies de compréhension de lecture selon différents auteurs), il est possible de dégager un consensus à propos des stratégies de lecture ciblées par les auteurs et les organismes. Force est de constater aussi l'influence des stratégies présentées au début de cette section sur le deuxième fondement dans l'évolution des théories cognitives de la lecture. En effet, depuis plus d'une quarantaine d'années, ces stratégies semblent toujours privilégiées. Il suffit de se rappeler le modèle de Kintsh et van Dijk (1978) qui suggère les catégories de stratégies « inférer » et « anticiper » ou encore de citer les références des modèles interactifs des grammaires de récit, de l'imagerie mentale et des analyses causales en lien avec la structure du texte. Bref, les stratégies présentées aux appendices C et F servent d'assises au cadre conceptuel de la présente thèse parce qu'elles sont jugées fondatrices dans les écrits recensés. Par conséquent, le tableau 1 explicite les stratégies de lecture retenues dans la présente thèse qui feront partie du modèle d'enseignement proposé, soit le MACEEL. Elles sont présentées à la manière de Bégin, c'est-à-dire par catégories de stratégies en s'appuyant d'assises théoriques.⁸

Le tableau 1 met en exergue les taxonomies de stratégies cognitives et métacognitives retenues par le modèle de lecture à l'étude. Il témoigne des actions, techniques ou procédures mises en application en vue de réaliser une stratégie (Bégin, 2008). La colonne de droite du tableau, celle de l'opérationnalisation, comprend également les principales caractéristiques de chaque stratégie.

⁸ Les stratégies de compréhension de lecture sont répertoriées sous la taxonomie des stratégies cognitives de traitement et des stratégies métacognitives. Par contre, la taxonomie de Bégin (2008) comprend également des stratégies cognitives d'exécution. Elles ne sont pas retenues dans le MACEEL puisqu'elles font référence à des activités d'exécution dans le sens d'un compte-rendu après une activité de lecture ou d'un travail écrit une fois l'activité terminée. Puisque la présente taxonomie retient les stratégies pour comprendre la lecture, les stratégies d'exécution sont omises.

Tableau 1
Stratégies de compréhension de lecture du MACEEL

CATÉGORIES DE STRATÉGIES	ACTIONS, TECHNIQUES OU PROCÉDURES
Taxonomie des stratégies cognitives de traitement	
<p>Décoder le vocabulaire Décoder le vocabulaire signifie identifier et comprendre par différents moyens les indices du texte et les informations pertinentes pour lire tous les mots avec précision, développer un vocabulaire riche et favoriser une meilleure compréhension (Collins-Block et Mangieri, 2003; Cunningham et Stanovich, 1998; Taylor, Peterson, Pearson et Rodriguez, 2002).</p> <p>Relire a une influence positive sur la fluidité pour la lecture de mots complexes et moins familiers. La relecture permet aussi à l'élève de décoder tous les mots, de respecter la ponctuation et de prendre conscience de la structure du texte en prévoyant le déroulement (Willis, 2008).</p> <p>La fluidité est l'habileté à reconnaître les mots d'un texte difficile et à lire avec rapidité, précision et expression (MÉO, 2003; Soussi, 2008).</p>	<p>1) Principale caractéristique : <u>analyser un mot</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ décoder systématiquement par analogies en appliquant les systèmes d'indices ▪ lire des textes signifiants ▪ se référer au mur de mots et au référentiel ▪ se créer une collection personnelle de mots nouveaux ▪ rechercher des indices dans le texte ▪ souligner, surligner, encadrer, écrire, dire, etc. <p>2) Principale caractéristique : <u>relire</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ relire plusieurs fois pour soi ou à voix haute ▪ relire le texte à un élève plus jeune (tutorat) ▪ relire avec expression ▪ relire en empruntant la voix des personnages ▪ relire pour apprécier le texte ▪ relire pour réviser, etc. <p>3) Principale caractéristique : <u>lire avec fluidité</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ lire des livres de sujets familiers ; lire plus d'une fois ▪ se faire lire un texte par l'enseignant ▪ lire à un plus jeune (tutorat) ▪ lire en chorale ou en petit chœur (duo ou trio), etc.
<p>Identifier les idées principales et secondaires Dégager les idées complexes et celles qui en découlent par rapport au thème, à la morale, au concept, au principe ou à la généralisation du texte lu (Giasson, 2003).</p>	<p>1) Principale caractéristique : <u>séparer en petites parties</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ relever et regrouper les éléments essentiels et secondaires ▪ défaire ou identifier en plusieurs étapes ▪ prendre des notes, dessiner le fil conducteur, etc.
<p>Organiser les informations du texte Se faire une image mentale pour comprendre la structure et le contenu du texte puis dégager les rapports des idées principales et secondaires pour mieux le comprendre et pour favoriser le rappel ultérieur des informations pertinentes (Rhoder, 2002). Ces schémas sont aussi utiles pour faciliter les prédictions que fait l'élève (Fisher, Frey et Lapp, 2008).</p>	<p>1) Principale caractéristique : <u>se créer une mnémotechnique à partir d'un schéma d'organisation visuel</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ construire et identifier la structure et le déroulement du texte avec des schémas (diagrammes, tableaux, cartes sémantiques...) ▪ faire des rapports de similitudes, de dimensions, d'importance, de séquence, de cause et effet... ▪ résoudre des problèmes, etc.
<p>Élaborer « Développer l'information pour reprendre ou exprimer sous différentes formes ses principales caractéristiques » (Bégin, 2008, p. 58).</p>	<p>1) Principale caractéristique : <u>paraphraser</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ formuler des exemples ▪ faire des inférences ▪ se questionner sur l'intention de lecture et la garder en tête ▪ créer des analogies et clarifier sa pensée, etc.

Résumer Reprendre les informations importantes du texte de façon efficace : différencier les idées importantes des idées secondaires et créer un sommaire cohérent (Dole, Duffy, Roehler et Pearson, 1991).	1) Principale caractéristique : <u>synthétiser</u> <ul style="list-style-type: none"> ▪ appuyer avec des exemples du texte ▪ se questionner sur les éléments du texte ▪ regrouper les informations importantes ▪ composer ▪ dire à voix haute, écrire, dessiner, etc.
Taxonomie des stratégies métacognitives	
Anticiper Planifier et prévoir les procédures et les actions du texte. Poser des hypothèses et les revoir pendant la lecture en combinant des informations portant sur le texte, sur ses expériences et sur ses connaissances (MÉO, 2004).	1) Principale caractéristique : <u>prédire</u> <ul style="list-style-type: none"> ▪ activer les connaissances et expériences antérieures nécessaires pour la future lecture ▪ survoler le texte (titre, mots en gras, illustrations...) ▪ créer des représentations mentales d'événements futurs possibles ▪ formuler des hypothèses, deviner, prédire, etc.
S'auto-réguler Agir sur l'ensemble de ses opérations métacognitives dans un processus continu d'ajustement (Perrenoud, 1998). Interagir avec l'environnement sur les processus d'apprentissage en vue d'un objectif précis pour l'améliorer et favoriser les échanges sur l'application des stratégies, l'utilisation du langage et le savoir (Miller et Prentice, 1996). Poser un jugement signifie se concentrer et sélectionner de façon judicieuse les informations et les stratégies, planifier efficacement les prochaines actions et organiser de nouveaux schèmes mentaux (Zimmerman, Bonner et Kovach, 2000).	1) Principale caractéristique : <u>contrôler</u> <ul style="list-style-type: none"> ▪ ajuster les ressources et ses connaissances en fonction des résultats observés ▪ réparer la perte de compréhension en appliquant les stratégies de dépannage ▪ relire et se questionner de façon métacognitive ▪ se rappeler de ses lectures et expériences antérieures ▪ interagir avec les autres lecteurs du texte ▪ décontextualiser ses savoirs pour en construire de nouveaux, etc. 2) Principale caractéristique : <u>juger</u> <ul style="list-style-type: none"> ▪ mettre en relation les objectifs avec l'efficacité des ressources ou la justesse des connaissances ▪ vérifier sa compréhension et poser un jugement ▪ évaluer les meilleures stratégies pour la lecture en cours, etc.
S'autoévaluer veut dire « expliciter ses représentations, réfléchir sur ses stratégies, confronter ses démarches à celles d'autres élèves, intégrer des critères externes dans ses cadres de référence et gérer activement les relations entre les différentes tâches à accomplir » (Allal, 1999, p. 43).	3) Principale caractéristique : <u>s'autoévaluer comme lecteur</u> <ul style="list-style-type: none"> ▪ prendre conscience de ses savoir-faire ▪ interpréter ses résultats ▪ utiliser une grille d'observation ▪ discuter avec les autres ▪ se fixer un objectif pour la prochaine lecture, etc.

À titre d'exemple, les stratégies métacognitives comprennent deux catégories d'actions, celles d'anticiper puis de s'auto-réguler pour adapter ses savoir-faire selon la nature de l'activité et les exigences prescrites par l'enseignant. Ce regroupement garde l'élève actif tout au long de l'acte de lire. Pour ce faire, l'élève travaille du point de vue de l'anticipation avec l'idée d'établir une séquence, ce qui vise un travail de planification et de prédiction (Bégin, *Ibid.*). En planifiant, il prédit, identifie, considère, crée des représentations mentales

et formule des hypothèses, et en ce sens, il se montre capable « d'observer et d'analyser des connaissances déjà acquises relativement aux situations impliquées » (Hoc, 1987 cité dans Bégin, 2008, p. 56). Ainsi, l'élève entreprend une réflexion métacognitive qui l'aide à emmagasiner l'information de manière à en faciliter la récupération (Bourassa, 2000, 2006a).

Il importe de préciser que les stratégies métacognitives dont il est question dans ce deuxième fondement diffèrent de la régulation affective précisée au premier fondement. À titre de rappel, la régulation affective privilégie une conceptualisation plus rationnelle et affective, où l'élève s'autorégule pour prendre conscience de ses états d'esprit face à une situation et pour les gérer afin de mieux apprendre (Elksnin et Elksnin, 2003). De leur côté, les stratégies métacognitives effectuées pendant une activité de lecture visent à améliorer l'apprentissage d'une notion ou d'un contenu, telle l'application efficace d'une stratégie de lecture, c'est-à-dire une action purement cognitive (Hannula, 2007).

Cette taxonomie a permis de situer les stratégies cognitives et métacognitives retenues dans le modèle de lecture à l'étude. Une dernière précision mérite d'être apportée. Les cinq auteurs et, par conséquent, les organismes consultés, font aussi référence aux stratégies relevant de la littératie critique comme apprécier l'œuvre de l'auteur et comparer le contenu des textes. Étant donné l'importance de la littératie critique et sa relative nouveauté dans le domaine de l'éducation au Canada francophone, la section suivante lui est consacrée.

2.2.4 Compétences et stratégies liées à la littératie critique : une compréhension de lecture en profondeur

Cette partie présente la littératie critique à la manière de Legendre (2005), en proposant une structure rigoureuse qui va comme suit : a) son origine, b) sa définition, c) son intention et d) sa méthode d'application avec des exemples à l'appui.

a) Son origine

La littératie critique émerge en partie de la théorie critique sociale. Elle découle précisément de l'action sociale qui a pour finalité de contester pour soulager la souffrance humaine et donner naissance à un monde plus juste (Lankshear, 1997; Luke, 2000). C'est pourquoi l'origine de cette littératie est également influencée par la conscience critique où l'élève lit de façon analytique et critique, et même, poursuit son raisonnement pour devenir un participant

qui s'engage à contrer les situations d'injustice (Freire, 1985, cité dans Cervetti, Pardales et Damico, 2001). En ce sens, afin de participer de façon efficace et productive à un cercle social, l'élève doit s'intégrer et participer à des discussions. Pour ce faire, l'élève développe d'abord un savoir-faire qui se réalise dans une transformation et une production active de pratiques. Il est ensuite disposé à comprendre les significations d'un texte, à les interpréter, parfois à les contester en prenant position sur le sujet et en discutant à partir de ses apprentissages, de ses valeurs et de ses intérêts. Ainsi, la littératie critique accorde un rôle actif à l'élève dans la construction de sens de ses lectures afin de renforcer son engagement à s'approprier les éléments signifiants pour prendre position dans la société et pour agir en tant qu'adulte en devenir.

b) Sa définition

La littératie critique est une analyse critique des nuances présentes au sein d'une pluralité de textes sur un même sujet (Simpson, 1996). C'est de cette façon que Luke (1994) parle de compétition entre les textes pour distinguer les points de vue qui pourraient conscientiser et influencer la condition de vie dans la communauté. Cervetti, Pardales et Damico (2001) ajoutent que la littératie implique d'analyser des textes à la lumière de ses connaissances afin que les élèves deviennent des acteurs conscientisés qui transforment la société. Seigel et Fernandez (2000) ajoutent à cet égard l'importance de poser une action concrète pour que l'élève partage publiquement son point de vue en faisant la promotion ou la lutte pour une meilleure société. En ce sens, Luke, Comber et O'Brien (1986) parlent d'investissement de la part des élèves à poser des gestes significatifs et à agir de sorte à changer les pratiques quotidiennes.

Selon le Département de l'éducation de Tasmanie (2004), la littératie critique représente l'expression, le pouvoir, les pratiques et les groupes sociaux. Du point de vue de l'école, l'élève acquiert ces apprentissages par la lecture, en s'immergeant dans la signification en évolution du texte, au lieu d'en faire une explication critique qui vise uniquement à en extraire le sens. Cette littératie favorise une analyse pour entrer en réflexion sur le monde dans une société en évolution, à savoir comment lire en adoptant une ouverture d'esprit, comment regarder, écouter et écrire pour partager ses idées, et, enfin, comment dialoguer dans différents contextes selon ses attitudes, ses valeurs, ses expériences et ses croyances pour s'engager et participer activement à sa transformation (Bigum, Bigum,

Durrant, Green, Honan, Lankshear, Morgan, Murray, Snyder et Wild, 1998).

c) Son intention

Ce genre de littératie a comme visée d'outiller l'élève afin qu'il soit en synergie avec le monde où il grandit. À notre époque, la société évolue tant sur le plan de la diversité sociale que culturelle. L'élève d'aujourd'hui doit être capable de comprendre le monde dans lequel il vit et les informations qui lui sont présentées de même que de savoir poser un jugement éclairé sur les effets positifs et négatifs des situations qui s'exposent à lui. L'élève doit apprendre à considérer un texte d'un œil critique et à se questionner sur l'année d'écriture et sur les biais potentiels que ce moment contient.

d) Sa méthode d'application

Deux modèles australiens de littératie critique fondent cette approche et sont les plus souvent mentionnés : le *Modèle de littératie à trois dimensions* de Green (1988) et le *Modèle de littératie à quatre ressources* de Luke et Freebody (1990) (traduction libre du nom des modèles). La figure 3 présente une carte conceptuelle des liens entre les concepts des deux modèles et leurs sous-concepts pour guider la description de chacun.

2.2.4.1 Le Modèle de littératie à trois dimensions

Le *Modèle de littératie à trois dimensions*, le *Three Literacy Dimensions Model* (Green, 1988), est un modèle australien d'enseignement de la lecture qui permet à l'élève de se donner une compréhension en profondeur de l'écrit. Ces dimensions sont : 1) opérationnelle, 2) culturelle, et 3) critique, et ont comme visée d'établir des liens entre les savoirs de l'élève et son habileté à mettre ceux-ci en pratique dans la société à laquelle le lecteur participe. Ce modèle propose à l'élève de mettre à contribution ses compétences pour comprendre comment un texte est construit, ce qu'il cherche à véhiculer comme message, voire à identifier quels gestes concrets découlant de sa lecture critique il juge bénéfiques pour sa communauté et la société.

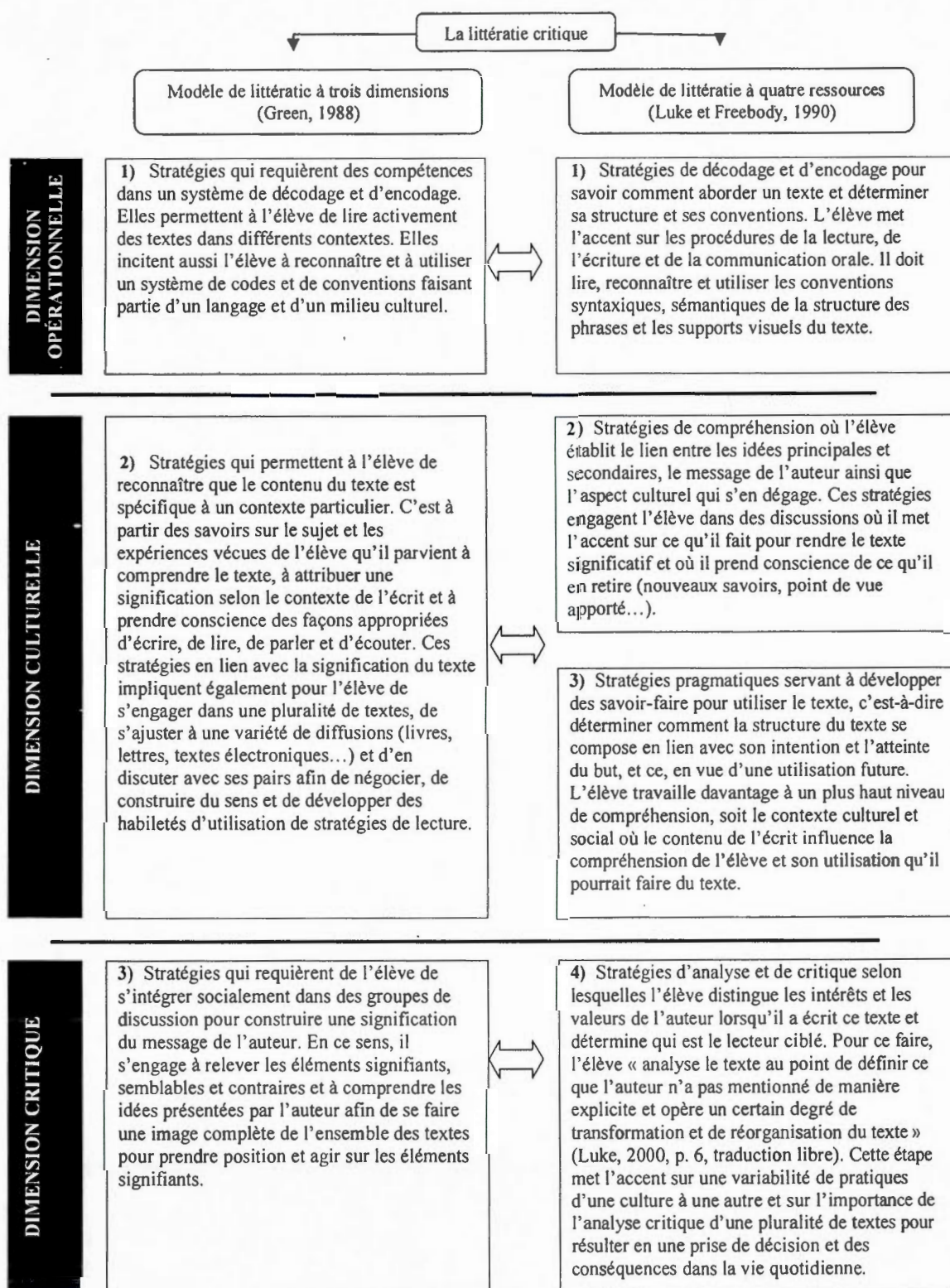


Figure 3 : Deux modèles de littératie critique

a) Un exemple d'application du *Modèle de littératie à trois dimensions*

Un exemple du modèle de littératie de Green dans une classe de 28 élèves multiethniques de 5^e année du primaire est rapporté par Damico (2005). L'école se situe dans un milieu socioéconomiquement faible du Centre-Ouest des États-Unis. Le but de cette recherche est d'examiner de quelle manière ce modèle fait réfléchir et conscientise les élèves à l'importance de faire des lectures plurielles. Les instruments utilisés pour la cueillette de données consistent en un enregistrement audio et vidéo et un journal de notes personnelles rempli par l'observateur dans la classe. L'utilisation de ces instruments permet au chercheur, d'une part, de colliger les échanges entre l'enseignant et les élèves comme ceux des réponses des élèves, d'autre part, de décrire en détail ses réflexions sur les stratégies de lecture appliquées pendant les activités.

Les résultats indiquent qu'après avoir discuté et réalisé les trois dimensions du modèle de littératie tout en lisant, l'élève déduit pendant la progression de ses lectures personnelles et de groupe quels sont les liens entre les textes pour générer du sens et approfondir sa compréhension. En ce sens, il prend conscience qu'un texte peut compléter un autre texte par l'ajout de quelques détails supplémentaires ou qu'un autre peut parfois contredire les informations mentionnées dans les deux premiers textes. Cette prise de conscience se réalise à partir de questionnements et de précisions de l'enseignant, du genre, « *Qu'est-ce que ce texte ajoute au précédent ?* », « *Qu'apprenons-nous de ce troisième texte ?* » et « *Pour faire la synthèse, discutez en équipe des informations apprises dans les textes lus. Une discussion en plénière suivra pour comparer la compréhension de chaque groupe sur le texte et pour échanger davantage sur le sujet* ».

Damico (2005) fait également ressortir l'importance de la prise de conscience des élèves du système de codes, afin de devenir des investigateurs de textes et des lecteurs habiles, c'est-à-dire à étoffer la signification des textes selon leurs croyances et leurs opinions. Ces comportements renvoient aux dimensions opérationnelle et culturelle, soit les 1^{re} et 2^e dimensions du modèle de littératie.

La recherche de Damico révèle aussi que les élèves cheminent dans leurs réflexions sur ce que fait un bon lecteur par exemple, savoir quels faits et quel contexte influencent l'écrit de l'auteur pour pouvoir faire une analyse critique de sa lecture. Lire une pluralité de textes, réfléchir seul dans un premier temps, puis au sein de petits groupes et, enfin, participer

à une discussion de groupe met en contraste les différentes perceptions, suscite des conflits et des débats sur diverses questions, ce qui fait l'objet de la 3^e dimension du modèle de littératie de Green, la dimension critique.

Somme toute, cette appropriation de plusieurs textes impose au lecteur, non pas de retenir le message de chaque lecture, mais d'acquérir un contenu riche tout en débattant ses idées afin de les confirmer ou les infirmer et ainsi d'assurer sa pleine construction de sens.

2.2.4.2 Le Modèle de littératie à quatre ressources

Le *Four Literacy Ressources Model* (Luke et Freebody, 1990), soit le Modèle de littératie à quatre ressources, suggère l'utilisation : 1) des stratégies de décodage et d'encodage, 2) des stratégies de compréhension, 3) des stratégies pragmatiques, et 4) des stratégies d'analyse et de critique. Ce deuxième modèle présente toute pratique de lecture et d'écriture comme une pratique sociale. Ses auteurs soutiennent que, pour devenir un bon communicateur, l'élève doit agir comme un analyste de textes et comme quelqu'un qui agit socialement dans toutes les disciplines. C'est pourquoi les stratégies d'enseignement travaillent différents types de textes et se présentent comme « des pratiques qui permettent à l'élève de décoder, de participer dans la compréhension de textes, d'utiliser les écrits pour répondre à un but précis, d'analyser de façon critique puis de transformer les textes » (Vasquez, 2001, p.2). Ce genre de littératie permet à l'enseignant et aux élèves d'explorer des façons alternatives de travailler les stratégies pendant la lecture pour examiner de nouveaux contextes culturels et économiques.

b) Un exemple d'application du *Modèle de littératie à quatre ressources*

Vasquez (2004) met en application ce modèle en conduisant une étude en 1995-1996 dans une classe de 16 élèves âgés de 4 et 5 ans en banlieue de Toronto (Ontario). Même si ces élèves du préscolaire sont encore au stade de l'éveil de la lecture, cette recherche vise à les conscientiser à l'influence du texte écrit et des actions possibles futures en vue de leur qualité de vie étudiante, dans leur cas, être intégrés aux rassemblements de l'école au même moment que les autres élèves des niveaux scolaires supérieurs.

Pour ce faire, l'enseignant lit un texte prévu à cet effet avec les élèves, présente une mise en situation, aborde le vocabulaire par l'analyse des mots clés et converse avec eux. Les échanges proviennent des questionnements et des intérêts des élèves. Le principal instrument

utilisé est le portfolio qui sert à retracer les événements puis, pour démontrer les apports perçus de l'écrit, dans leur cas, un sondage. Les autres instruments sont le journal de notes personnelles, les notes de terrain des diverses observations et des conversations informelles.

Les résultats de l'étude montrent que l'élève de cet âge s'initie à la littératie critique lorsqu'il est activement engagé et lorsqu'il réfléchit et discute à partir de sujets qui le préoccupent ou à partir de questionnements personnels. Ce dernier prend conscience des actions possibles (fabriquer une affiche, apprendre une comptine et la chanter aux annonces...) pour informer les autres classes d'une situation défailante dans leur école, soit l'exclusion de la classe du préscolaire aux rencontres générales des élèves de l'école. Bref, la littératie critique influence l'apprentissage social et culturel dès l'éveil à la lecture.

Toutefois, la littératie critique contient ses propres limites. Les études réalisées jusqu'à présent démontrent des résultats positifs lorsque l'enseignant et les élèves, et les pairs entre eux, partagent une vision semblable et des valeurs culturelles communes (Ludwig, 2003). Par contre, aucune étude ne s'est effectuée dans le contexte où les participants maintiennent une discordance d'opinion en raison de leur diversité culturelle (Luke et Freebody, 1997). Aussi, selon Comber et coll. (2002) et Ludwig (2003), ce genre de littératie requiert que l'enseignant préconise sur une base régulière un enseignement explicite et modélisé, de manière à offrir un soutien continu et à encourager les échanges entre les pairs sur les savoir-faire des stratégies relevant de la littératie critique. Ils insistent sur cet investissement important de l'enseignant afin d'assurer un accompagnement structuré essentiel au maintien d'un dialogue constructif. Damico (2005) complète en précisant qu'il s'agit non seulement d'analyser et de critiquer les textes et d'engager l'élève socialement de façon active, mais aussi de le responsabiliser en lui faisant prendre conscience des effets de ses gestes, une activité peu pratiquée qui implique que l'élève apprenne un savoir-faire plus exigeant et que l'enseignant organise de manière plus serrée sa planification quotidienne. Toutefois, grâce aux pratiques répétées et à l'expérience, tant l'élève que l'enseignant apprennent à s'engager pleinement (Vasquez, 2001).

Enfin en Australie, Comber et coll. (2002) mènent une recherche longitudinale (1998 à 2000) dans trois écoles situées dans des milieux socioéconomiquement pauvres. L'étude suit le cheminement scolaire de dix-huit élèves âgés de huit à douze ans de la fin de la 3^e année au début de la 6^e année du primaire. Cette étude de cas vise à mieux cerner, entre

autres, l'influence des interventions préconisées par les enseignants dans l'acquisition des savoirs chez les élèves ayant de bons résultats en littératie. Les résultats confirment l'importance de privilégier un enseignement explicite des stratégies pour favoriser une meilleure compréhension du texte chez l'élève. Les auteures de cette étude s'inspirent des modèles de littératie de Green (1988) et de Luke et Freebody (1990), soit les deux modèles présentés qui incluent un aspect d'analyse et de critique plus élaboré que tout autre modèle de lecture (Département de l'éducation de Tasmanie, 2004).

Puisque la littératie critique exige une compréhension de lecture en profondeur dite critique, cette composante est retenue dans la présente thèse à titre constitutif du *Modèle affectif et cognitif de l'enseignement explicite de la lecture*. Les compétences et stratégies liées à la littératie critique sont présentées au tableau 2.

Tableau 2
Compétences et stratégies liées à la littératie critique

<p>L'élève s'immerge dans la lecture, en ce sens il :</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ développe une analyse critique; ◆ donne un sens aux textes lus; ◆ considère l'intention du texte et de l'auteur selon ses croyances et ses valeurs; ◆ comprend qu'un texte représente une vision particulière et peut posséder des informations supplémentaires. <p>L'élève déconstruit plusieurs textes (lectures critiques), ce faisant il :</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ fait le tour de la question; ◆ repère ce qui est inclus et omis dans chaque texte. <p>L'élève reconstruit les textes comme un tout pour faire une mise au point des informations communes et divergentes, à ce moment il :</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ prend position en faisant un bilan de sa compréhension par rapport à chacun des textes; ◆ considère et clarifie ses propres attitudes et valeurs; ◆ entreprend des actions sociales.
--

Le choix de la littératie critique dans un modèle de lecture se justifie par l'importance que l'élève voit dans sa lecture un instrument pour mieux participer à la société à laquelle il appartient. Les stratégies relevant de la littératie critique se distinguent des stratégies cognitives et métacognitives de lecture présentées jusqu'ici du fait qu'elles privilégient la

prise de conscience des savoirs historiques, sociaux et culturels qui alimentent un texte. Elles s'ajoutent donc aux stratégies cognitives et métacognitives retenues.

Une fois l'ensemble des concepts clés élaborés, le présent chapitre se tourne vers un modèle d'enseignement qui illustre leur mise en application, soit l'enseignement explicite des stratégies de compréhension de lecture.

2.2.5 Enseignement explicite des stratégies de compréhension de lecture

À partir de la 4^e année, l'enseignant concentre ses interventions « principalement à un niveau de structuration des connaissances et du savoir-faire par l'entremise de pratiques pédagogiques reconnues » (MÉO, 2007, fascicule, 6, p. 3). Le rapport de 2004 de la CRCFE présente plusieurs études sur les interventions efficaces de l'enseignant et l'effet de ce dernier dans le succès scolaire. Parmi les études répertoriées dans le rapport de la CRCFE, quelques-unes sont d'une ampleur exceptionnelle, par exemple, celle de Wang, Heartel et Walbert (1993) qui retrace les recherches en éducation des 50 dernières années et extrapole 11 000 résultats, ou encore celle de Rivkin, Hanushek et Kain (2002) qui recueille des résultats de 3 000 écoles et auprès de 500 000 élèves.

Ces méta-analyses montrent que l'enseignant est le facteur qui a le plus d'influence sur la réussite scolaire des élèves et que le choix de ses interventions pédagogiques est, à cet égard, prépondérant. Elles démontrent l'effet significatif de l'enseignant sur l'apprentissage de tous les élèves et, de manière encore plus marquée, de ceux en difficulté ou ayant des besoins particuliers. De la sorte, elles rejoignent les conclusions de l'étude d'Espinosa (2002) et les propos de Chouinard et Fournier (2002) et Montes et Au (2004) présentés au premier fondement, soit à la section 2.1.3 portant sur la relation enseignant-élève. Toutefois, les méta-analyses précisent que sur le plan des interventions pédagogiques, cet effet bénéfique s'installe lorsque l'enseignant préconise l'enseignement explicite d'une façon systématique et structurée.

Or, pour bien comprendre en quoi consiste l'enseignement explicite de la lecture, il faut en amont déterminer les étapes d'accompagnement de l'acte de lire. À ce sujet, Giasson (2000) affirme que ce processus comporte trois étapes : la pré-lecture, la lecture et l'après-lecture.

À l'étape de la pré-lecture, l'enseignant invite l'élève à opérationnaliser les procédures reliées à la stratégie « anticiper » comme survoler le texte, envisager des moyens de s'adonner à sa lecture, prédire... À la deuxième étape, celle de la lecture proprement dite, l'enseignant motive l'élève à appliquer des stratégies de compréhension et de dépannage en gérant les quatre systèmes d'indices tels que décrits à l'appendice D pour favoriser la compréhension du texte (MÉO, 2007, fascicule 6), notamment l'opérationnalisation des stratégies, l'identification des idées principales et secondaires et l'organisation des informations du texte en se créant des images mentales sous forme de schémas visuels. Enfin, à la troisième étape, l'après-lecture, l'enseignant sollicite chez l'élève la réalisation des activités métacognitives telles qu'apprécier le texte et poser un jugement quant à l'efficacité des stratégies utilisées pendant la lecture.⁹

Or, comme déjà décrit à la section 2.2.2, soit la taxonomie des stratégies de lecture, pour donner un sens à l'écrit à la deuxième étape, l'élève doit recourir à quatre systèmes d'indices (les indices graphophonétique, sémantique, syntaxique et pragmatique) qui l'amènent, si accompagné judicieusement, à développer des habiletés de raisonnement. Giasson (2002) souligne que l'accompagnement offert par l'enseignant exige l'usage de plusieurs stratégies, et en particulier, la lecture aux élèves, la lecture partagée, la lecture guidée et la lecture autonome. Bien que présent tout au long des quatre situations d'enseignement (MÉO, 2004), l'enseignement explicite prend toute sa force au moment de la lecture partagée. La figure 4, tirée du *Guide d'enseignement efficace en matière de littératie, de la 4^e à la 6^e année, fascicule 4* du MÉO (2006b), offre un portrait général de l'enseignement explicite dans ces quatre situations de lecture.

Comme l'atteste la recherche du CRCFE (2004), l'enseignement explicite a fait ses preuves en assurant des résultats scolaires plus élevés. Plusieurs études importantes y sont consacrées, notamment celle de Borman, Hewes, Overman et Brown dans leur méta-analyse de 2003 à partir de 232 recherches et 145 296 élèves; celle de Herman, Aladjem, McMahon, Masem, Mulligan, O'Malley, Quinones, Reeve et Woodruff (1999) portant sur une vingtaine d'approches; celle du National Reading Panel (2000) examinant plus de 100 000 recherches expérimentales et enfin celle du Wisconsin Policy Research Institute en 2001 sur les recherches réalisées depuis 25 ans.

⁹ Les fascicules du *Guide d'enseignement efficace en matière de la littératie de la 4^e à la 6^e année* offrent un éventail d'activités axé sur ce processus de lecture.

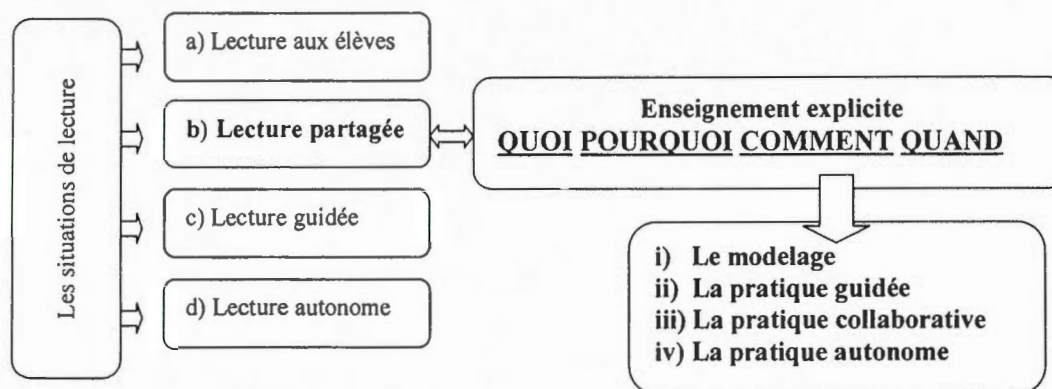


Figure 4 : L'enseignement explicite de la lecture

Dans leur étude auprès de classes de la 3^e à la 6^e année, Bass et Woo (2008) confirment que certains élèves découragés par la complexité d'une activité de lecture restent engagés dans la tâche s'ils reçoivent un enseignement explicite par l'enseignant. En ce sens, « [l']enseignement explicite des stratégies de compréhension en lecture sert pour sa part de tremplin à un entraînement qui aide les élèves à intérioriser de façon durable les comportements du lecteur habile » (MÉO, 2007, fascicule 6, p. 20). Les situations de lecture préconisées par cette approche respectent les règles d'étayage suggérées par Vygotsky (1985) décrites dans la prochaine partie.

a) La lecture aux élèves

Cette lecture réalisée par l'enseignant à la classe stimule l'écoute d'une lecture fluide. Pendant cette lecture, l'enseignant arrête de temps à autre pour partager à haute voix ses processus de pensée à savoir, nommer son questionnement, faire des inférences, se créer des images mentales et résoudre des problèmes. Ce faisant, l'enseignant vise à rejoindre les intérêts de ses élèves et à éveiller leur imagination tout en leur indiquant des liens avec d'autres lectures et expériences.

La lecture doit, elle aussi, contenir une planification structurée qui se termine par une objectivation en groupe classe. Cette dernière sert à réfléchir de façon métacognitive et à prendre conscience des apprentissages réalisés. Sur le plan pratique, l'enseignant facilite ce retour sur chaque expérience d'apprentissage en invitant les élèves à discuter de l'utilité des

stratégies de compréhension et de dépannage, de celles qui représentent un plus grand défi et des éléments retrouvés dans le texte qui ont facilité la compréhension. À cet égard, Lafontaine, Terwagne et Vanhulle (1997, p. 41) suggèrent de planifier ces rencontres en plénière afin de vivre « de véritables discussions et non d'échanges scolaires du type questions-réponses ». Cette activité se répète après chaque situation de lecture. La lecture partagée présentée dans le prochain paragraphe démontre de façon concrète comment se déroule un apprentissage découlant d'un enseignement explicite.

b) La lecture partagée

Cette activité vise à mobiliser les savoirs par l'enseignement explicite d'une nouvelle stratégie de compréhension de lecture, d'une stratégie de dépannage (mot/idée) ou d'une nouvelle notion complexe afin de construire le sens d'un texte (Rosenshine et Stevens, 1986). Comme l'indique la figure 4, au cœur de la lecture partagée, l'enseignement explicite met en pratique quatre connaissances sous forme de questionnement. D'abord la connaissance déclarative, soit la définition de la stratégie à l'étude (le quoi), suivie de la connaissance pragmatique pour expliquer l'objectif de la stratégie et pour déterminer son utilité (le pourquoi). La troisième connaissance, la connaissance procédurale, démontre concrètement la démarche d'application de la stratégie (le comment). Cette connaissance « correspon[d] au comment de l'action, aux étapes pour réaliser une action, à la procédure permettant la réalisation d'une action » (Tardif, 1997, p. 50). Dans cette condition, l'élève bénéficie a) d'un modelage puis b) de pratiques guidées, c) coopératives et d) autonomes pour s'approprier stratégiquement un savoir-faire. Ensuite, la connaissance conditionnelle, la quatrième, précise le moment d'application de la stratégie en d'autres mots, elle démontre les circonstances possibles pour effectuer le transfert des connaissances dans des contextes différents (le quand) (Tardif, *Ibid.*).

i) Le modelage

L'enseignement explicite des stratégies se réalise tantôt par du modelage (Harmond et Wood, 2001; Strickland, Ganske et Monroe, 2002), tantôt par des questionnements invitant à la réflexion et aux rétroactions (Taylor, Perterson, Pearson et Rodriguez, 2002). Cette intervention réflexive rend explicite les processus mentaux de l'élève lors de la construction de sens : comment il pense avant d'appliquer une stratégie et ce qu'il fait lorsqu'il commet une erreur de lecture (Dewitz, Jones et Leahy, 2009; Rhoder, 2002) par exemple, quand il lit

un autre mot que celui écrit dans le texte, ce que Giasson (2003) et Van Grunderbeeck (1997) appellent une méprise.

L'élève profite d'exemples et de contre-exemples modelés sur une base régulière puisque ces deux façons de modéliser s'avèrent déterminantes dans l'apprentissage des stratégies de compréhension de lecture (MÉO, 2007, fascicule 6). Une révision régulière de ces stratégies est essentielle selon Lapp et Flood (2000) et McCormack, Paratore et Farrell-Dahlène (2004), qui ajoutent qu'elle doit se faire, pour rendre le raisonnement explicite, avec un texte projeté sur écran ou des copies remises du même texte à chaque élève, à partir d'une variété de courts textes à défi (courants et littéraires) travaillés en gros plan. Grâce à ce soutien proximal à la Vygotsky (1985), « ce que l'enfant sait faire aujourd'hui en collaboration, il saura le faire tout seul demain » (tiré de Chauveau et Rogovas-Chauveau, 1994, p. 57).

ii) La pratique guidée

Après le modelage où l'élève observe comment faire, il doit s'impliquer activement dans la réalisation de l'activité par la pratique. L'enseignant préconise la pratique guidée lorsqu'il détermine que l'élève peut assumer une plus grande part de responsabilité dans son apprentissage (Bass et Woo, 2008). En ce sens, le rôle de l'enseignant diminue en laissant la place à l'élève pour se pratiquer de façon guidée, c'est-à-dire où l'élève réalise les étapes de l'application d'une stratégie tout en expliquant sa façon de faire au groupe classe et en répondant au questionnement métacognitif posé par l'enseignant. C'est à partir d'une variété de courts textes signifiants que se réalise cette pratique afin de développer des habiletés de maîtrise (McLaughlin et Allen, 2003).

iii) La pratique collaborative

L'accompagnement diminue encore plus pour mettre à profit l'apprentissage par les pairs en équipe, en duo ou en trio, de manière à favoriser l'interaction et l'entraide dans la maîtrise des stratégies de lecture (Comber et coll., 2002). Les échanges interpersonnels pendant cette pratique aident l'élève à réfléchir de manière explicite sur son savoir lire et à arrimer les nouvelles connaissances avec celles déjà acquises (Almasi, 1996; Lapp et Flood, 2004).

iv) La pratique autonome

À cette étape, l'élève met en œuvre la stratégie à l'étude pour parfaire sa compréhension.

Cette appropriation individuelle se fait grâce à l'utilisation de courts textes à niveaux de difficulté variés. Une fois la pratique autonome terminée, l'enseignant dirige une discussion pour objectiver les apprentissages réalisés durant l'activité.

En lien à la deuxième situation de lecture, soit la lecture partagée, le Modèle de littératie en quatre temps (*Four Blocks Literacy Model*) de Cunningham, Hall et Sigmon (2001) privilégie à sa façon l'enseignement explicite. Les quatre temps se déroulent comme suit : 1) le premier temps inclut le modelage et les pratiques guidée, collaborative et autonome; 2) le second, la lecture autosélectionnée, vise à apprécier l'utilité de la lecture et à exprimer les plaisirs de lire; 3) le troisième, l'inscription au bloc d'écriture, souligne qu'un apprenti lecteur est un élève qui apprend à lire et à écrire simultanément; et 4) le dernier, le travail avec les mots, implique des activités de vocabulaire afin d'augmenter la fluidité et le recours plus rigoureux aux stratégies de lecture. Pour conclure, les auteures de ce modèle américain en quatre temps reprennent les éléments de l'enseignement explicite de la lecture déjà décrits auxquels elles ajoutent une importance accrue attribuée d'une part, au plaisir de lire pour en donner le goût, et d'autre part, à préciser l'utilité des lectures. Ce modèle se démarque aussi par un partage systématique du contenu du texte entre les pairs et du bloc d'écriture.

En résumé, à cette deuxième situation de lecture, la lecture partagée, l'élève fait d'abord un apprentissage vicariant à partir des stratégies modelées par l'enseignant. Par la suite, il ajuste et consolide ces savoirs observés à partir de diverses situations d'application, appelées pratiques guidée, collaborative et autonome. Après la lecture partagée, le lecteur aborde la troisième situation, soit la lecture guidée.

c) La lecture guidée

La lecture guidée permet à l'enseignant de rencontrer un petit groupe d'élèves ayant des besoins semblables en ce qui a trait à la pratique et la consolidation de la stratégie enseignée (Clay, 2003; Fountas et Pinnell, 1996; Giasson, 2003). Au sein du groupe homogène, chaque élève lit individuellement un même texte adapté à son niveau de lecture, mais comportant quelques défis à surmonter (Fountas, 1999). L'enseignant demande à un élève à la fois de se mettre à lire à voix basse. Il observe l'élève lire puis discute des stratégies utilisées et des raisons pour lesquelles privilégier ces stratégies plutôt que d'autres. L'enseignant en revoit et clarifie certaines au besoin et facilite les échanges pour favoriser une prise en charge

autonome par l'élève. Le choix du texte à défi restreint s'avère un facteur déterminant dans le succès de cette activité (Turcotte, 2007; Leclerc et Moreau, 2008) afin de respecter la zone proximale de développement de l'élève (Vygotsky, 1985). Pendant ce temps de rencontre, les autres élèves travaillent seuls, en dyades ou en petits groupes, à des activités de prolongement ou de réinvestissement qui peuvent être dans des centres de littératie (Fountas, 2001).

Cette façon de lire rappelle le *Modèle de compréhension guidée* (*Guided Comprehension Model*) de McLaughlin et Allen (2003). La logistique de ce modèle veut que, dans un premier stade, l'enseignant modélise le processus de lecture et explicite à voix haute ses processus de pensée pendant l'application des stratégies. Dans un deuxième temps, il divise les élèves en petits groupes pour qu'ils puissent pratiquer avec l'enseignant les stratégies enseignées, soit les consolider avec un pair ou réinvestir ces stratégies de lecture dans d'autres disciplines afin de se les approprier. Dans le troisième temps tient lieu d'objectivation. Ce modèle préconise autant l'enseignement explicite en petits groupes que les habiletés d'application et le développement d'habitudes face à l'utilisation des stratégies de compréhension. Cependant, il implique que l'élève travaille efficacement de façon autonome parce qu'il travaille seul la plupart du temps.

Pour conclure, la lecture guidée permet à l'élève de travailler en petit groupe et de recevoir de l'aide personnalisée de la part de l'enseignant pour qu'il travaille des stratégies de lecture précises dans un environnement d'apprentissage sécurisant (MÉO, 2006b). En parallèle, l'enseignant offre un soutien au lecteur moins habile. Après avoir travaillé les stratégies de lecture en petits groupes, l'élève pratique seul ces stratégies.

d) La lecture autonome

Cette activité débute par une brève revue d'une stratégie de lecture ou d'une notion déjà enseignée. La lecture autonome permet à l'élève de lire un texte qu'il choisit lui-même, pour le plaisir ou dans le cadre d'une activité (Clay, 2003). Pendant cette lecture, l'élève applique la stratégie à l'étude (Marcell, 2007; MÉO, 2006b, fascicule 4).

Il ne faut pas confondre cette façon de lire avec la lecture silencieuse où l'élève lit en fonction d'une intention personnelle. Au contraire, la lecture autonome est structurée, puisqu'elle a un objectif précis, celui de pratiquer ses habiletés de lecture. Pendant cette lecture, l'enseignant rencontre quelques élèves individuellement pour les accompagner dans leur lecture et les guider au besoin.

En somme, un enseignement explicite structuré occupe une place importante au sein d'un modèle de lecture. Les quatre situations de lecture visent à guider l'élève dans le but de le motiver à lire pour le plaisir et à devenir un lecteur habile et compétent. Pour ce faire, il faut également que l'enseignant respecte deux conditions. Ces dernières font partie de la prochaine section.

2.2.6 Conditions additionnelles pour qu'un lecteur devienne habile

Afin de créer un climat propice à la lecture, l'enseignant doit créer deux conditions : celle d'instaurer un environnement riche en livres et celle d'intégrer les technologies.

2.2.6.1 Un environnement riche en livres

Les recherches démontrent un rapport évident entre la quantité de textes lus et la compréhension de lecture (Clay, 2003). C'est pourquoi, l'environnement de la salle de classe se doit d'être riche en livres de littérature jeunesse pour motiver l'élève à lire davantage (Giasson, 2003). Ces collections de livres favorisent un contexte signifiant et des situations authentiques pour la pratique des stratégies de lecture (MÉO, 2007, fascicule 6). Par lectures significatives sont entendus des textes en lien avec les intérêts de l'élève (Leclerc, 2006). Cette façon de faire s'avère plus profitable que l'étude de mots de vocabulaire isolés avant une lecture (Clay, 2003).

Afin que l'élève se construise une base de connaissance, il doit être un lecteur actif en réalisant un travail d'acculturation, c'est-à-dire assimiler les nouvelles informations et les compétences requises pour lire le texte puis les jumeler à ses connaissances antérieures (Irwin, 1991). De cette façon, l'élève, étant familier avec la culture du texte, crée plus facilement des liens avec ses connaissances, son identité et ses images mentales construites pendant la lecture. En ce sens, selon l'UNESCO (2005), c'est à partir d'une vision claire de sa propre culture que l'élève devient intéressé et capable de s'approprier une connaissance des autres cultures.

L'importance d'avoir un environnement riche en livres est à nouveau confirmé par Leclerc et Moreau (2010) dans leur recherche réalisée auprès de neuf écoles dans un milieu francophone minoritaire en Ontario. Un des objectifs de cette recherche vise à observer la progression du rendement des élèves en littératie. C'est en collaboration avec huit directions

d'école, 89 professionnels en enseignement (titulaires de classe, accompagnateurs en littératie, enseignants-ressources) et 2 781 élèves que les chercheurs réfléchissent pendant trois ans. Les résultats révèlent que la priorité devrait être donnée à créer un climat propice à l'apprentissage de la lecture, plus précisément à munir la classe d'une grande quantité de livres nivelés, soit des livres de niveaux de difficulté variés. De cette façon, l'enseignant accompagne et fait progresser chaque élève de façon plus efficace dans son cheminement de lecteur (Clay, 2003).

Ces genres de livres nivelés devraient servir de ressources primaires, et les manuels scolaires traditionnels utilisés pour l'enseignement de la lecture, devraient servir d'outils secondaires et complémentaires aux livres de littérature jeunesse. Ces résultats se voient confirmés par plusieurs autres études (Damico, 2005; Lafontaine, Terwagne et Vanhulle, 1997). Un grand nombre de livres de qualité assurent un enseignement différencié qui rencontre les besoins individuels des élèves et « constitu[ent] une force considérable pour l'apprentissage de la littératie » (Leclerc et Moreau, 2008, p. 73).

Les effets bénéfiques des livres nivelés sont observés à nouveau dans une seconde recherche échelonnée sur deux ans portant, entre autres, sur l'amélioration des pratiques de lecture chez les élèves de 1^{re} et 2^e année situées dans l'Outaouais québécois (Leclerc, Moreau et Clément, 2011). À cet égard, McCray (2001) et Strickland, Ganske et Monroe (2002) expliquent que ce type de livres permet de développer une gamme d'habiletés intellectuelles supérieures de la pensée.

Pareil environnement, comme le soulignent nombre d'auteurs, contribue à motiver l'élève à lire (Hidi et Harackiewicz, 2000; Reinking et Watkins, 2000). Un second environnement crée un contexte propice au développement du savoir lire.

2.2.6.2 Les technologies de l'information et de la communication

Les technologies de l'information et de la communication constituent un moyen de promouvoir la lecture interactive et de rendre l'élève habile à utiliser les textes informatisés. Selon Kuhn et Morrow (2004), l'ordinateur contribue positivement à aider l'élève moins habile en lecture d'une façon différente qu'un livre ne pourrait le faire. Lors d'une lecture interactive d'un texte à l'ordinateur, la mémoire, le sens de l'observation, la curiosité, la logique et l'imaginaire de l'élève sont sollicités, selon la thèse de Desaint (1999), du fait :

- 1) d'un attrait culturel, car les nouvelles générations grandissent avec des modes de lecture audiovisuels. L'élève y est donc prédisposé;
- 2) d'un ordre affectif, puisque l'ordinateur est associé pour l'élève à un sentiment de plaisir, celui de jouer. Aucun souvenir d'échecs scolaires ne vient ternir cette image;
- 3) d'une puissance valorisante, où, en cliquant sur des liens, l'élève a la possibilité de faire apparaître ou disparaître des mots et de déclencher un son ou une animation.

Ce troisième aspect confère un caractère magique qui plaît énormément à l'élève tout en lui donnant une autonomie plus importante. À l'instar des histoires dont l'élève est le héros, ces lectures sont de véritables fictions interactives où l'élève entre dans la peau d'un personnage et réalise une mission (Desaint, *Ibid.*).

À l'aide de l'ordinateur, l'enseignant peut varier la façon de réaliser la lecture et de travailler les stratégies (Anis, 1998 ; Kuhn et Morrow, 2004). En ce sens, Leclerc (1998) rappelle qu'un texte électronique sélectionné adéquatement comporte des objectifs pédagogiques précis, soit une intention de lecture à l'élève et un engagement à relever des défis en plus de lire des textes variés, de faire des recherches et de partager avec ses pairs¹⁰.

Dans la pratique, l'ordinateur peut améliorer la « fluidité » de lecture en permettant à l'élève d'écouter le texte provenant d'un CD-ROM, DVD ou à partir d'un site Internet. Le lecteur suit en entendant l'histoire racontée à un rythme et avec un débit favorisant la compréhension (Desaint, 1999).

Les textes interactifs travaillent la « compréhension » en faisant vivre l'histoire. De cette manière, l'élève visualise le déroulement ou le détail virtuel des personnages, des lieux et des objets. Par exemple, il peut construire des liens en visitant un château du moyen âge ou assister à une cérémonie.

Toutefois, la lecture interactive connaît des limites. En premier lieu, elle exige une connaissance de base des technologies et n'est efficace que si elle est structurée selon les étapes du processus de lecture (Desaint, *Ibid.*; Leclerc, 1998). À la lumière de l'ensemble des informations présentées, la prochaine partie définit le deuxième fondement du présent cadre conceptuel.

¹⁰ Se référer au livre *Par quatre chemins* (1998) de Leclerc pour un recueil d'activités transdisciplinaires. Ces activités, basées sur des fondements théoriques, sont conçues pour travailler le texte de façon électronique avec les élèves de la 4^e à la 6^e année.

2.2.7 Formulation du deuxième fondement de la thèse

Le deuxième fondement de la présente thèse se lit comme suit :

Un enseignement explicite axé sur les stratégies de lecture :
 1) comprend des stratégies cognitives et métacognitives; 2) inclut des activités et des interventions enrichies pour positionner l'élève dans sa zone de développement proximal; 3) présente un éventail de textes authentiques et significatifs au lecteur; 4) accompagne l'élève au sein des quatre situations de lecture (lecture aux élèves, lecture partagée, lecture guidée et lecture autonome); et 5) travaille en littératie critique pour préparer l'élève à agir de façon autonome, à interagir sur ses lectures, à socialiser avec les autres lecteurs et à prendre position.

Ce deuxième fondement relève de la théorie cognitivo-constructiviste.

2.2.8 Théorie cognitivo-constructiviste

La présente partie décrit dans un premier temps la théorie cognitivo-constructiviste liée à l'apprentissage et à l'enseignement de la lecture. Cette théorie conçoit l'enseignant comme un guide capable de modéliser et de renforcer l'utilisation des stratégies, ensuite comme un facilitateur des interactions entre les élèves et entre l'élève et ses savoirs.

Les concepts et propositions des sciences cognitives (incluant les processus cognitifs d'information, les liens d'interconnectivité, le constructivisme et la modélisation) se trouvent interreliés aux concepts et outils de la perspective socioculturelle (sociolinguistique, socioconstructiviste et participatoire/sociale), selon Stone (2006).

S'inspirant des travaux de Vygotsky, la mise en liaison des concepts et des liens permet d'expliquer de quelle manière un accompagnement modélisé en même temps que socialisé offre à l'élève ce qu'il faut pour affiner ses savoirs (Fijalkow, 2003; Menard, 2002). En intervenant dans sa zone de développement proximal (Vygostky, 1985), c'est-à-dire au niveau précis où l'élève peut réussir une tâche nouvelle avec aide, l'enseignant offre ce que Vygotsky (*Ibid.*) appelle de l'étayage, soit une modélisation des stratégies et notions de lecture. Il explicite à voix haute quelle question il se pose et à quels processus mentaux il recourt pour traiter l'information d'après les « connaissances, savoirs, croyances, représentations... [...] qu'il a emmagasinés dans sa structure cognitive » (Raynal et Rieunier, 1997).

Tout au long de ce processus, l'enseignant incite les élèves à s'engager ensemble dans la résolution de problèmes en même temps qu'il offre des encouragements verbaux qui les soutiennent dans leurs tentatives. Grâce à ces discussions et questionnements, chaque élève prend conscience de manière explicite de sa façon de procéder pour comprendre et résoudre un problème, pour développer une stratégie et pour autoévaluer ses succès et difficultés (Lafortune et Saint-Pierre, 1996).

Si ce premier temps d'étayage est davantage cognitiviste, le deuxième devient plus constructiviste, dans le sens où l'élève développe ses propres habiletés utilisables et transférables. En prenant appui sur ses acquis, l'élève reste en réflexion et en questionnement de manière à restructurer ses connaissances antérieures jusqu'à ce qu'elles rencontrent sa compréhension nouvelle de la situation (Legendre, 2005). L'expérience sociale joue à cet égard un rôle critique par des échanges dynamiques au sein des activités du groupe-classe (Stone, 2006).

Selon cette perspective, le rôle central est attribué à l'élève et met l'accent sur *sa* construction de connaissances qui survient grâce à *sa* réflexion sur *son* action. Ainsi, dans l'exercice de ses habiletés de lecteur, l'élève manipule et analyse des textes puis vérifie sa compréhension en discutant avec ses pairs.

En somme, l'apprentissage se réalise de manière stratégique dans l'interaction continue avec le texte, les pairs et le contexte. Ce dernier point conduit à l'examen du troisième et dernier fondement, soit la métacognition, un fondement qui, par définition, est interactif.

2.3 TROISIÈME FONDEMENT UN ENSEIGNEMENT AXÉ SUR LA MÉTACOGNITION

C'est en effet par l'interaction avec l'enseignant et ses pairs que l'élève prend explicitement conscience de son savoir-faire afin d'atteindre de meilleures réussites en lecture (Collins-Block et Mangieri, 2003; Green, 1988). Cette partie de la présente thèse démontre d'abord l'influence des interactions dirigées visant à favoriser des remises en question chez les élèves en situation de lecture. Elle souligne ensuite que ces interactions entraînent une prise de conscience accrue de l'apprentissage, et ce, de manière encore plus vive lorsqu'elles sont reliées à un geste d'écriture qui permet de conserver des traces de sa réflexion. Dans un troisième temps, un exemple d'intervention axée sur la métacognition décrit de quelle manière l'enseignant doit varier ses savoir-faire de même que prévoir un temps d'arrêt dans son enseignement pour permettre aux élèves d'entrer en réflexion. L'ensemble des composantes relève de la théorie psycholinguistique.

2.3.1 Interactions dirigées vers des remises en question

Les interactions ayant pour objectif de stimuler le questionnement métacognitif et de favoriser l'élaboration de réseaux cognitifs sont critiques pour qui veut engager l'élève dans une réflexion qui, en prenant explicitement appui sur ses savoirs antérieurs, lui permet de conférer du sens aux textes lus (Giasson, 2003). L'insistance sur l'accompagnement métacognitif prend appui sur les recherches qui montrent que le lecteur accompli décontextualise ses connaissances acquises en se questionnant pour construire de nouveaux savoirs (Allington, 2002; Damico, 2005; Taylor et Dymnicki, 2007). La métacognition, selon Flavell (1976, p. 232), se définit comme « la connaissance qu'on a de ses propres processus cognitifs, de leurs produits et de tout ce qui y touche, par exemple, les propriétés pertinentes pour l'apprentissage d'information ou de données [...] [L]a métacognition se rapporte entre autres, à l'évaluation active, à la régulation et à l'organisation de ces processus [...] pour servir un but ou un objectif concret ». Or, le *Rapport de la table ronde des experts en littérature* du MEO (2004, p. 37) précise que « même très jeunes et encore plus au cycle moyen, les élèves peuvent développer des habiletés métacognitives [...] La capacité de

métacognition donne aux élèves le pouvoir d'agir sur leur propre apprentissage. »¹¹

Selon Caron (2001) et Chauveau et Rogovas-Chauveau (1994) de même que Van Grunderbeeck (1997), les interactions métacognitives sont nécessaires pour développer chez les élèves des habiletés efficaces en lecture comme celles de verbaliser ce qui est ressenti, de repérer les situations problématiques, de décrire leurs stratégies et de justifier leur façon de faire. De manière analogue, Clivaz, Cordonier, Gagnon et Kazadi (2008) soulignent que verbaliser ses savoir-faire exige de l'élève de se rappeler quelles stratégies l'aidant à organiser sa pensée il a utilisées. Ces auteures ajoutent que cette habileté nécessite, et par conséquent, développe l'articulation d'un vocabulaire précis et propre au savoir-faire visé. À leur tour, Miller et Prentice (1996) soutiennent que les interactions favorisent l'utilisation d'un vocabulaire concret et précis. À cet égard, Giasson (2000, p. 8) soutient « qu'à travers les discussions sur la littérature, les élèves apprennent à reconnaître des imprécisions dans leur compréhension, à expliquer leur position, à chercher de l'information pour résoudre des incertitudes, à considérer le point de vue de l'autre et à confronter leurs idées de façon plus réflexive ».

Les élèves discutent à l'oral puis écrivent une entrée de journal à l'égard de leur utilisation des stratégies de prédiction, d'analyse et de confirmation de leurs hypothèses. Comme le rappellent Fisher, Frey, Thrope et Jacobson (2004), l'élève doit être en interaction constante avec ses connaissances antérieures et le texte ainsi qu'en interaction avec ses pairs, également lecteurs du texte, pour construire des liens entre diverses lectures sur un même sujet. En ce sens, le groupe-classe devient une communauté de lecteurs qui se penche sur leur processus d'acquisition (Cazabon, 1997; Lafontaine, Terwagne et Vanhulle, 1997). Cette façon de faire rejoint les propos de Vanhulle (2005, p. 164), qui considère « indissociables les opérations mentales et les opérations de langage » pour prendre position et repenser ses conceptions.

Le discours de l'un fait avancer la pensée de l'autre sur sa démarche personnelle. Dans sa thèse, Hébert (2002) démontre l'influence bénéfique des interactions entre les pairs dans des cercles de lecture où la discussion et l'écriture guident l'acte de lire et lui donnent tout son sens. C'est par la discussion que le lecteur devient engagé de façon spontanée à parler d'un livre ou d'un auteur. Turcotte (2007) soutient d'ailleurs que c'est à partir de

¹¹ En Ontario, le cycle moyen fait référence aux élèves de la 4^e à la 6^e année, ce qui correspond au Québec à ceux des 2^e et 3^e cycles du primaire.

discussions entre pairs portant sur la lecture que l'élève développe son goût de lire et s'aventure à son tour à appliquer de nouvelles stratégies. Dans cette veine, le *Rapport de la table ronde des experts en littérature* du MEO (2004) soutient que les dialogues permettent à l'élève moins habile de prendre modèle, pour emprunter la terminologie de Giasson (2003), sur un « lecteur confirmé », c'est-à-dire un lecteur expert et efficace, en se disant que « ce qui fonctionne bien pour un pair peut être profitable pour moi ». Le rapport (2004, p. 65) dresse une liste de cinq principes pour favoriser les interactions structurées en classe :

- 1) dialogues collectifs sur la planification des tâches d'apprentissage;
- 2) partage des idées et de différents points de vue;
- 3) confrontation des idées;
- 4) climat de coopération, de confiance et d'entraide;
- 5) discussions significatives incluant sur les attentes d'apprentissage.

En effet, il est reconnu que les interactions agissent comme un pivot dans l'apprentissage (Plessis-Bélair, 2008) et deviennent plus profitables lorsqu'elles sont répétées et se réalisent sous formes variées, telles qu'en dyades, par petits groupes ou en plénière (Raphaël, Florio-Ruane, Kehus, George, Hasty et Highfield, 2004). D'autres auteurs reconnaissent les effets positifs des interactions lorsqu'un élève est jumelé à un plus jeune (Leclerc, 1998; Strickland, Ganske et Monroe, 2002).

Dans le but d'étudier le rôle des interactions dans l'apprentissage de la lecture, Fisher et coll. (2004) examinent le pairage d'élèves dans une école d'un milieu socioéconomiquement pauvre de la Californie. Dans leur étude, 24 élèves de 5^e année sont jumelés à des élèves de 1^{re} et 2^e année. L'hypothèse est à l'effet que, pour les élèves moins bons lecteurs en 5^e année, qui montrent un niveau de compétence en lecture de 3^e année, l'expérience de tuteurs, les motivera à lire et à appliquer dans leurs lectures les stratégies qu'ils utilisent avec les élèves plus jeunes. Les résultats de l'étude démontrent que ces élèves ont développé, de façon systématique et significative, des habiletés de lecture qui améliorent leur compréhension des textes lus et ont ainsi rattrapé leur retard scolaire. Ils se montrent plus habiles à faire des liens entre le texte, leurs connaissances antérieures et d'autres textes déjà lus par rapport avec le sujet. Par le fait même, ils sont plus motivés. En guidant les plus jeunes, ils se sentent compétents, ce qui augmente leur confiance en soi et leur sentiment

d'efficacité personnelle. Ils saisissent mieux les concepts de l'influence de la fluidité et de l'intonation dans la compréhension de lecture et utilisent désormais nombre de stratégies efficaces pour comprendre les mots nouveaux. De plus, cette tâche de tuteurs leur offre du temps additionnel consacré à l'acte de lire, un temps que plusieurs auteurs considèrent essentiel pour améliorer le savoir lire (Ivey et Broadbush, 2000; Worthy, 2002; Strickland, Ganske et Monroe, 2002). Par ailleurs, le jumelage avec un pair plus jeune évite l'effet de honte ou d'envie rapporté par Bouffard (2009).

En somme, les interactions favorisent les habiletés de compréhension en lecture. Elles agissent comme « l'oral des didacticiens du français [...] relié[s] à la maîtrise de la norme, et des aspects plus novateurs, qui impliquent le sujet apprenant et les types de discours oraux » (Lebrun, 2008, p. 119). Cette auteure, tout comme Plessis-Bélair (2008), emprunte le terme « oral réflexif » à Chabanne et Bucheton (2002) pour souligner le rôle déterminant des interactions dans l'apprentissage de même que le caractère de réciprocité de la lecture avec l'oral et l'écrit (Lebrun, 2008, p. 113; MÉO, 2006a et MELS, 2002). L'acquisition de savoirs se fait par « circularité », puisque l'élève améliore sa lecture en discutant de façon réfléchie avec ses pairs et son enseignant dans le but d'améliorer la compréhension du texte lu. L'apprentissage devient intégré « dans le sens où il combine la lecture, l'écriture et la communication orale » (*Rapport de la table ronde des experts en littératie* du MÉO, 2004, p. 29). Ce dernier point nous amène à décrire de façon concrète comment favoriser l'interaction entre l'écriture et la compréhension en lecture.

2.3.2 Écrire pour mieux lire

L'activité d'écriture sert à laisser des traces écrites des points saillants de la discussion en groupe-classe. Ces sujets à discussion sont déterminés par l'élève à savoir, les stratégies qu'il aimerait essayer lors d'une lecture ultérieure ou encore les stratégies qu'il vit comme des embûches (Lafortune et Saint-Pierre, 1996; Noël, 1997). En déterminant quelques stratégies à travailler à sa prochaine lecture, l'élève se fixe des buts à court terme ce qui, selon Bandura (2003), augmente son engagement. Pour accompagner l'élève dans ses premières écritures réflexives, l'enseignant modélise à voix haute les stratégies qu'il s'est fixées sous forme de buts (Giasson, 2000) et lui propose des pistes d'écriture de départ telles : le but précis que je veux atteindre est...; je saurai que j'aurai atteint ce but si...; les gestes ou les étapes que je

dois réaliser pour atteindre ce but sont...

Se fixer des buts s'avère une pratique peu fréquente chez les élèves, une situation qui nuit à l'évaluation de leurs progrès tendant même à les dévaloriser en attribuant la réussite à la chance (Seligman, 2002). Se donner des buts permet à l'élève de prévoir son niveau de confort, de préciser les stratégies utilisées pendant l'activité et de se préparer pour la prochaine lecture (Lafortune, 1990). Cela permet aussi d'évaluer sa démarche, de prendre conscience de l'apprentissage réalisé et de mieux évaluer ses progrès (Lafortune et Saint-Pierre, 1996). Selon Tochon (1997, p. 19), « le travail sur les buts personnels et sociaux précède le travail sur les contenus d'apprentissage ».

Par l'activité d'écriture, l'élève se livre à des questionnements réflexifs sur ses processus d'application afin de s'ajuster, en d'autres mots, de modifier ses savoir-faire au reflet des commentaires émis en groupe ou d'opter pour le *statu quo* et de continuer d'utiliser avec aisance ses habiletés pertinentes de compréhension en lecture. De cette façon, l'écriture sert de passage entre la réflexion et la compréhension de lecture (Graves, 2000). Ces idées sont reprises par le *Rapport de la table ronde des experts en littératie* du MEO (2004), qui avise les enseignants que, rendu en 4^e, 5^e et 6^e année, l'élève se sert, entre autres, de l'écriture pour réfléchir de façon métacognitive sur ses processus d'application des stratégies de lecture et sur sa motivation à utiliser les habiletés supérieures requises. L'écriture l'incite à relire un passage et à prendre conscience de ses erreurs et réussites. En d'autres mots, l'élève confronte ses compétences en vue de faire le point sur ses savoir-faire (Jiménez, 2004).

Écrire ici n'est plus démontrer ce qu'on sait, mais mettre sur papier le fruit de ses réflexions métacognitives ainsi que sa prise de décision ou encore son point de vue à la suite d'une lecture (Gagnon et Kazadi, 2008). Mottet, Gervais et Charbonneau (2008, p. 189) qualifient cette pratique de « profil linguistique écrit » qui ouvre « de nouvelles pistes d'exploration, soit une réflexion sur l'action réalisée à travers des interprétations, des hypothèses explicatives ou des vérifications » (Giot et Quittre, 2008). L'objectif d'écriture diffère donc de celui présenté au deuxième fondement qui consiste à écrire pour rendre compte de sa compréhension de lecture, pour réagir au contenu de l'histoire et pour apprécier le texte en créant des liens entre des lectures plurielles ou encore sur l'ensemble des œuvres d'un auteur (Giasson, 2000).

Le fait d'écrire soi-même sans contrainte sur son expérience permet à l'élève d'engager ses processus mentaux avec plus d'aisance et de retracer la signification du message plus facilement à un moment ultérieur (Vanhulle, 2005). Giot et Quittre (2008) constatent que, durant ce travail réflexif, l'élève fait preuve de « compétences inattendues » et de profondeur. Leur étude réalisée auprès d'élèves de 3^e et 4^e année du primaire (2003 à 2006) montre également que la liberté d'écriture permet au scripteur de 4^e année « de rendre explicite d'une part les actions accomplies, d'autre part, leurs effets » (p. 11). La liberté du message écrit apparaît comme une composante essentielle à la démarche métacognitive individuelle, car elle incite à une ouverture d'esprit qui ne saurait s'installer si ce temps d'écriture comportait des pénalités pour un mot mal écrit (Vanhulle, 2005). L'appendice G offre un exemple des étapes d'une intervention métacognitive qui intègre la lecture, les interactions orales et l'écriture.

Ce troisième fondement est retenu dans le modèle de lecture parce que les écrits sur le sujet démontrent sans doute l'importance d'unir la lecture, l'oral et l'écriture pour augmenter le niveau de compréhension du texte écrit. L'activité d'écriture sert à la fois de boucle dans la prise de décision pour la présente activité et de préparation en vue des prochaines lectures. Combinée à la réflexion de groupe, elle devient « un lieu d'orchestration et de synthèse » (MELS, 2002, p. 73).

L'ensemble de ces éléments renvoie à la théorie psycholinguistique qui met l'accent sur ce dialogue métacognitif.

2.3.3 Théorie psycholinguistique

La théorie psycholinguistique examine les processus cognitifs et langagiers sous-jacents aux habiletés qu'utilise la personne pour comprendre les messages entendus ou lus (Goodman, 1996). Pines et West (1985) ajoutent que cette théorie étudie l'organisation cognitive des connaissances antérieures par une longue démarche de questionnements et de remises en question. Elle traite des moyens cognitifs et affectifs que l'élève utilise pour acquérir le langage. En verbalisant à ses pairs ses processus mentaux lors des discussions en groupe-classe, l'élève nourrit les autres élèves d'un savoir-faire tout en bénéficiant lui-même d'une prise de conscience qui l'aide à formuler de façon efficace chacune des étapes de l'activité réalisée. L'enseignement métacognitif se réalise de façon continue de sorte que la prise de

conscience de l'utilisation des stratégies évolue chaque fois que, par la pratique, l'élève poursuit ses réflexions et se remet en question.

La théorie psycholinguistique pose que l'élève doit être attentif aux processus d'encodage et de décodage qu'il enclenche pour leur donner du sens. Selon Goodman (1996), l'élève comprend ce qu'il lit lorsqu'il emprunte de manière consécutive les trois stratégies suivantes : 1) prendre appui sur le titre et les indices du texte; 2) utiliser les stratégies de prédiction à la suite des expériences vicariantes, des interactions et de ses connaissances antérieures; 3) utiliser les stratégies de confirmation/infirmerie et d'intégration en vérifiant pendant les discussions en groupe-classe si les entrées de journal sont prises en compte dans sa prédiction (Goodman, *Ibid.*; Luke, 1994, 2000).

C'est l'enseignant qui guide l'élève dans une telle démarche inductive en s'assurant de lui proposer à cette fin une riche variété de livres de littérature jeunesse et littérature numérique (Ciardiello, 2002; McCormack, Paratore et Dahlene, 2004; Poslaniec, 1990), en modélisant et en le faisant interagir avec ses pairs (Ludwing, 2003).

En résumé, par la lecture, le dialogue, l'écriture et le soutien de l'enseignant, l'élève prend conscience de ses stratégies efficaces pour interagir avec les textes et développe une métacompréhension de celles-ci. À la lumière de l'ensemble de ces données, il est possible de formuler le troisième fondement.

2.3.4 Formulation du troisième fondement de la thèse

Le troisième fondement se lit comme suit :

Un enseignement axé sur la métacognition favorise une variété d'interactions dirigées vers des remises en question et l'utilisation des traces écrites portant sur ses stratégies de lecteur de manière à engager l'élève dans une réflexion sur son savoir apprendre à lire pour comprendre.

Il convient à cette étape de définir le but de la recherche pour ensuite énoncer les objectifs. Pour ce faire, il suffit de se rappeler que le MACEEL ayant été créé dans le cadre des études de maîtrise et qu'à la suite de la scolarité doctorale et des multiples lectures réalisées depuis, la chercheuse désire réviser le modèle avec des enseignants détenant une riche expérience en lecture.

2.4 BUT DE LA RECHERCHE

Étant donné que la chercheuse souhaite avoir recours à des gens de terrain détenant une réelle expertise en lecture, et puisque la recherche-action intègre l'action dans son processus pour que le changement visé se produise pendant la recherche (Dolbec et Clément, 2004), le but de la présente étude consiste à mettre à contribution l'expérience des enseignants dans une démarche de co-révision systématique du modèle et d'examiner comment ce modèle change la pratique de l'enseignement de la lecture chez ces mêmes enseignants (Bohm, Factor et Garrett, 1991; Do, 2003; Maxwell, 2009; Verspieren, 1990). La prochaine partie présente les objectifs visés.

2.5 OBJECTIFS VISÉS

Les objectifs sont doubles : il est, d'une part, question de démontrer et justifier quelles révisions sont proposées par les enseignants au *Modèle affectif et cognitif de l'enseignement explicite de la lecture* afin de le rendre efficace et opérationnel en classe ordinaire. À cette fin, les enseignants reçoivent une formation sur le modèle (voir appendice M) puis expérimentent le MACEEL de manière à identifier les changements à apporter au contenu (activités, explications, justifications théoriques...) et au processus (quelle activité dans quel ordre, à quelle fréquence...). D'autre part, parce que la révision du MACEEL se coconstruit au sein d'une communauté d'enseignants qui repensent ensemble l'impact des activités qu'ils ont expérimentées auprès de leurs élèves, il convient d'examiner en quoi ce travail de révision du modèle proposé modifie leur enseignement de la lecture. Le deuxième objectif consiste donc à examiner de quelle manière la co-révision du modèle et des divers aspects de celui-ci modifie les pratiques d'enseignement des enseignants participants.

Le prochain chapitre décrit la façon dont la recherche sera conduite afin d'atteindre ces deux objectifs.

CHAPITRE III

CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Les chapitres précédents ayant permis de cerner les défis liés à la compréhension en lecture et les écrits portant sur cette problématique de manière à arrêter un cadre conceptuel, le présent chapitre décrit la méthodologie utilisée pour mener à terme la recherche. Une fois la méthode présentée, ce chapitre décrit le projet pilote qui a permis d'élaborer et d'expérimenter le modèle d'enseignement de la lecture qui sera révisé dans le cadre de la présente recherche-action. Suivent la description des enjeux déontologiques que pareille recherche commande ainsi que des précisions sociodémographiques sur les participants de la recherche et les milieux retenus. Par la suite sont détaillés les outils de collecte de données et le déroulement de la recherche qui mettent l'accent sur le processus cyclique de la recherche-action. La posture de la chercheure, les critères de rigueur scientifique respectés pendant son déroulement et la triangulation des données clôturent le présent chapitre.

3.1 LA METHODE ET LE TYPE DE RECHERCHE

La méthodologie est de nature qualitative et le type de recherche est une recherche-action. Cette recherche est qualitative parce qu'elle cherche à comprendre et à rendre compte d'une situation vécue de manière à pouvoir interpréter en profondeur les faits sociaux qui s'y inscrivent (Deslauriers, 1991; Savoie-Zajc, 2004). La nature qualitative convient tant au groupe naturel auprès duquel elle prend place, soit la salle de classe où les enseignants offrent l'enseignement de la lecture, qu'à la nature même de sa visée, c'est-à-dire une révision en vue de mieux comprendre et potentiellement d'améliorer la pratique des gens du terrain (Savoie-Zajc, 2004; Seibel et Fernandez, 2000).

La présente recherche s'avère plus précisément une recherche-action dans le sens où des enseignants échangent *sur* et co-révisent de manière dialogique un modèle de lecture proposé afin de le rendre compréhensible pour tous les enseignants de la 4^e à la 6^e année et surtout afin de le rendre efficace et opérationnel en classe ordinaire. La recherche plonge les

participants dans l'« action » en les invitant à enseigner sur une base quotidienne, avec l'aide du modèle, des activités variées de lecture à forte concentration affective, cognitive et métacognitive. Cette façon de faire demande aux enseignants de modifier leur approche d'enseignement de la lecture tout en respectant les attentes prescrites par le programme ministériel de français. Dans les faits, « deux pratiques sont menées simultanément : la pratique de la recherche ou de la compréhension de l'action et la pratique de l'action éducative » (Dolbec et Clément, 2004, p. 182), la première étant davantage l'objet de la chercheure, la seconde, des enseignants.

La recherche-action remet en question les méthodes traditionnelles de recherche en réunissant chercheurs et praticiens qui agissent à titre de participants actifs dans la production de savoirs et le processus de résolution de problèmes (De Landsheere, 1976). Un bref historique de ce paradigme de recherche sert à mieux comprendre son origine. Lewin (1946), influencé par les thèses de Dewey, qui tentent d'unir le monde de la recherche à celui de la pratique, est le premier à appliquer la recherche-action à des fins organisationnelles. Dans un contexte d'après-guerre et pendant la réalisation d'une étude, Lewin (*Ibid.*) utilise l'observation participative d'employés gouvernementaux pour amasser des données, les évaluer et réinvestir ces nouvelles informations afin de modifier le fonctionnement déjà en place.

Dans l'univers de l'éducation, la recherche-action est d'abord associée au nom de Corey (1949) puis à ceux de Stenhouse (1975), d'Elliott (1977), d'Habermas (1979), et de Schön (1983). Ces chercheurs mettent à contribution l'expertise concrète et la réflexion critique et engagée des enseignants dans un rapport dialectique avec les chercheurs afin de parfaire les interventions pédagogiques en place.

Que signifie une recherche-action? Déjà, dans les années 1980, certains auteurs la définissent comme une approche (Gélinas et Brière, 1985); d'autres préfèrent la terminologie démarche (Hugon et Seibel, 1988). Certains parlent d'un processus d'apprentissage par l'action (Wood, 1988); d'autres y ajoutent la notion de collaboration en recherche en fonction de la réalité du milieu (Carr et Kemmis, 1986; Pourtois, 1981; Shearon et Brownlee, 1990). Certains, enfin, parlent d'une activité sociale de compréhension et d'explication dans une résolution de problèmes avec des gens des milieux scolaires et scientifiques (Goyette et Lessard-Hébert, 1987). Quant au ministère de l'Éducation du Québec (1983), il définit la

recherche-action comme un processus de recherche collectif de création, d'expérimentation et d'évaluation du changement.

Si l'on combine ces définitions, sans doute est-ce la définition de Lavoie, Marquis et Laurin (2003, p. 41) qui réunit de manière la plus efficace ces diverses composantes. Leur définition voulant que cette forme d'étude scientifique soit :

une approche de recherche à caractère social, associée à une stratégie d'intervention évoluant dans un contexte dynamique. Elle est fondée sur la conviction que la recherche et l'action peuvent être réunies. Selon sa préoccupation, la recherche-action peut avoir comme buts le changement, la compréhension des pratiques, l'évaluation, la résolution de problèmes, la production de connaissances ou l'amélioration d'une situation donnée. La recherche-action doit : avoir pour origine des besoins sociaux réels, être menée en milieu naturel de vie, mettre à contribution tous les participants à tous les niveaux, être flexible (s'ajuster et progresser selon les événements), établir une communication systématique entre les participants et s'autoévaluer tout au long du processus. Elle est à caractère empirique et elle est en lien dynamique avec le vécu. Elle a un design novateur et une forme de gestion collective où le chercheur est aussi acteur et où l'acteur est aussi chercheur.

La recherche-action vise, entre autres, à s'adapter à l'environnement des participants de la recherche afin qu'ils développent une autoréflexion sur leurs propres pratiques pour les améliorer (Altricher, Kemmis, McTaggart et Zuber-Skerritt, 2002). Dans ce sens, la présente recherche adopte intégralement la définition de Lavoie, Marquis et Laurin (2003) à laquelle elle ajoute que le travail effectué en est un de réflexion sur la pratique réalisée de manière itérative et constructive alors que les enseignants s'interrogent puis suggèrent des modifications (Altrichter et coll., 2002; Bereiter et Scardamalia, 1993; Do, 2003; Elliott, 1991; Joannert, 1986, Stringer, 1999).

Cette définition repose sur celle de Lavoie, Marquis et Laurin (2003) rencontre l'objectif de la présente recherche qui consiste à jumeler l'expertise des enseignants à celle de la chercheure, pour favoriser l'émergence d'une pratique améliorée en enseignement de la lecture auprès d'élèves de neuf à douze ans. Cette recherche est qualifiée de recherche-action plutôt que de recherche collaborative puisqu'il s'agit d'une activité réflexive et autoformative de compréhension, par les gens de terrain qui travaillent à parfaire un modèle en mettant à contribution l'expertise de chaque partie. Il ne s'agit pas non plus d'une recherche-action collaborative puisque la présente recherche n'implique pas à toutes les étapes du processus « la pleine et entière participation des partenaires, véritables co-

chercheurs » (Bourassa, Bélair et Chevalier, 2007, p. 7).

Comme le mentionnent Lavoie, Marquis et Laurin (2003, p. 151) « la recherche-action n'a pas à utiliser un modèle unique, complet, voir uniforme, mais elle doit plutôt se doter d'outils et de moyens capables de répondre aux besoins de la recherche ». C'est pourquoi la chercheure préconise le modèle de recherche-action de Kemmis et McTaggart (1988) qu'elle adapte sur le plan du processus cyclique. Ce modèle, inspiré par Lewin (1946), intéresse la chercheure parce qu'il exige qu'elle travaille de concert avec les participants sur le terrain et propose pour ce faire une structure visuelle qui en facilite l'appropriation par chaque enseignant participant. Ce modèle de recherche-action s'adresse spécifiquement au domaine de l'éducation. Il prévoit une étape préalable à réaliser avant le début du processus cyclique afin que tous les participants prennent connaissance du contenu de la recherche et bénéficient de précisions quant à leur implication. La structure visuelle présente ce processus en spirales coniques démontrant de quelle manière chaque étape s'appuie sur la précédente dans une co-réflexion laissant émerger la co-révision des apports positifs et des limites servant à éclairer la prochaine étape. Cette structure apparaît à la figure 5.

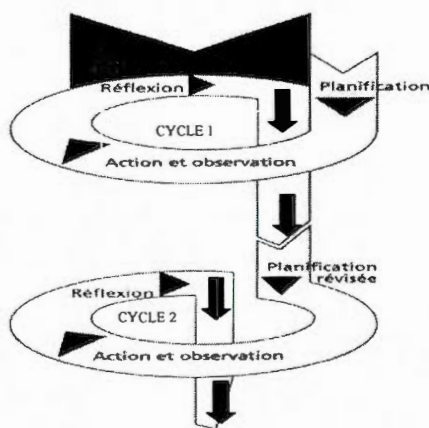


Figure 5 : Structure du processus cyclique de la recherche-action

La chercheure réalise des adaptations en scindant les trois étapes de Kemmis et McTaggart (1988), soit la planification, l'action et l'observation réflexive en sept étapes afin de mieux guider concrètement la démarche. Ces étapes reprennent le détail de tout processus de changement au sein d'un ensemble ordonné de phases qui servent de points de repère dans

un cycle itératif où d'autres cycles viennent enrichir le premier dans un effet en spirale (Lessard, Goyette et Boutin, 1996). Le processus et la structure de ces étapes sont présentés à la figure 6. La chercheuse reconnaît la nécessité d'une approche polyvalente régie en fonction des enjeux émergents, un constat partagé par Culver et Trudel (2004, p. 75), qui stipulent que « la manière dont les cycles sont organisés dépend de la question et du groupe ».

La figure 6 indique que sur le plan pratique, avant toute prise de décision, les participants discutent des retombées des actions stratégiques de la composante à l'étude. Ils explorent l'effet de leur expérimentation du modèle et en discutent (étape 1). De cette façon, comme le précise Kemmis (1991), les interventions ne sont pas uniquement remplacées, mais repensées par les gens du milieu. À cette fin, les enseignants sont invités à identifier et à énoncer les situations problématiques (étape 2). Ils analysent ensuite les résultats puis réalisent une planification individuelle des solutions possibles basée sur leur expérience (étape 3). Puis, ils évaluent alors en plénière les solutions susceptibles d'assurer une révision efficiente du modèle de lecture (étape 4). Les enseignants prennent à ce point un temps de réflexion individuelle avant la prise de décision collective reliée aux ajouts ou modifications à apporter au modèle (étapes 5 et 6). Puis, ils expérimentent ces solutions dans leur salle de classe respective (étape 7).

Ces étapes permettent, au moment des discussions de groupe, de vérifier l'accord tant individuel que collectif sur les décisions prises. Le respect de celles-ci permet aussi de mieux comprendre les enjeux et défis posés en cours d'action et de formuler un plan d'action conséquent (Dolbec et Clément, 2004). Grâce à ces étapes, les enseignants évaluent pendant l'action si leurs interventions correspondent aux décisions prises, si ces actions ont été efficaces et quels changements ils souhaitent apporter. Ils sont également invités à réfléchir après l'« action » en inscrivant dans leur journal de notes personnelles diverses observations et recommandations en vue de la discussion générale prévue lors de la prochaine rencontre de groupe (étape 1) en lien avec la co-révision du modèle de lecture et, en ce sens, ils participent de plain-pied au volet « recherche » de l'étude.

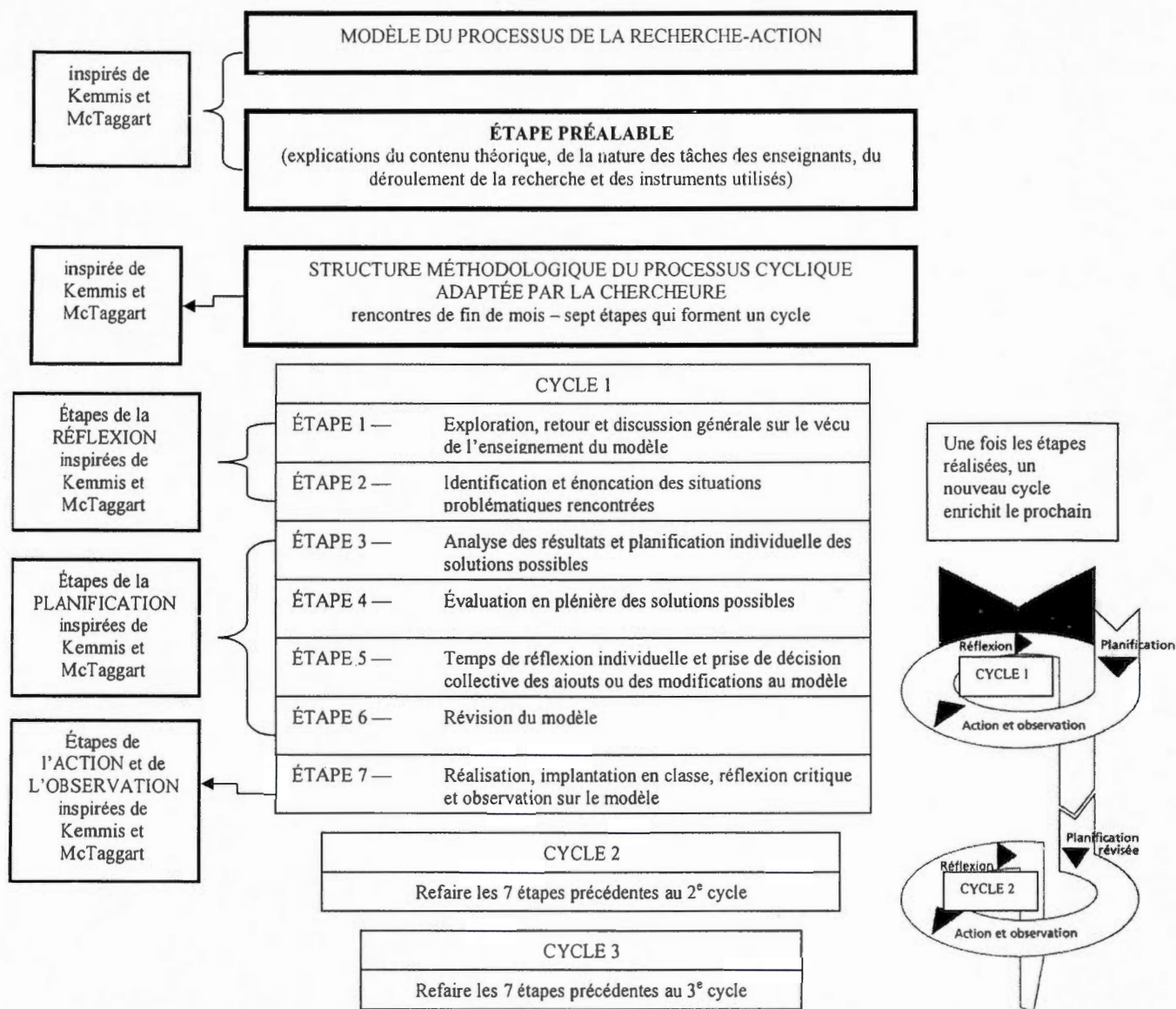


Figure 6 : Processus et structure méthodologiques de la recherche-action

Ce modèle cyclique et itératif montre à la fois la rigueur et la souplesse (Reason, 1994) requises pour générer une métaréflexion tout en garantissant la pleine cogestion des discussions avec les enseignants, qui assurent l'émergence du sens (Boucher, 1994; Desgagné, 1998) et le changement (Colerette et Delisle, 1982; Gohier, 2004; Savoie-Zajc, 1993, 2004).

Savoie-Zajc (2001, p. 25) s'inspire des travaux de Zuber-Skerritt (1992) pour distinguer les trois courants épistémologiques propres à la recherche-action. La présente recherche relève du paradigme dit « pratique » ou encore « pragmatico-interprétatif », pour emprunter l'appellation de Savoie-Zajc (2001, p. 25), à cause du niveau de connaissances produites quant à l'enseignement de la lecture puis à cause du rôle attribué au chercheur qui agit comme un « facilitateur de la dynamique de réflexion ». Un bémol s'impose dans la visée de l'étude qui en est une de « production d'un changement, l'aspect développement professionnel étant vu comme secondaire ». Ce bémol relève plutôt du courant « technique » ou « pragmatico-positiviste » tel que décrit par Savoie-Zajc (*Ibid.*). À l'évidence, les courants de la recherche-action se doivent d'être polysémiques de manière à s'adapter à l'objectif et à la dynamique des participants.

Ainsi, le modèle adopté dans la présente thèse rejoint la triple finalité de la recherche-action, à savoir : 1) il constitue un type de méthode scientifique de RECHERCHE qui sert à comprendre, à guider et à évaluer grâce à une PLANIFICATION par les acteurs de l'action et des interventions envisagées en vue de produire un changement concret dans l'ACTION; 2) il passe par l'OBSERVATION réalisée par les enseignants de leur action suivie par un temps de RÉFLEXION visant à déterminer les futures actions et; 3) il agit comme mécanisme d'auto-FORMATION continue des enseignants engagés dans le processus de co-révision du modèle de lecture (Dolbec et Clément, 2004; Lewin, 1946; Savoie-Zajc, 2004).

Avant d'amorcer la recherche-action, la chercheuse conduit d'abord un projet pilote, ce qui fait l'objet de la prochaine partie.

3.2 LE PROJET PILOTE

Pour assurer une conduite efficiente de la recherche, la chercheuse a dirigé un projet pilote de trois mois. Son objectif était de développer les habiletés nécessaires pour mener une recherche-action avec un groupe d'enseignants en gérant le temps de manière efficace et en mettant en place les meilleurs mécanismes pour favoriser la réflexion et la discussion de groupe en vue de co-réviser le modèle proposé, soit le *Modèle affectif et cognitif de l'enseignement explicite de la lecture* (MACEEL). De façon précise, les buts du projet pilote sont les suivants : a) développer les habiletés nécessaires pour mener une recherche-action; b) déterminer les points à travailler pour offrir une formation initiale efficace;

c) repérer les mécanismes efficaces pour assurer la pleine participation des participants de la recherche et la stimulation de chacun de façon continue (mises en situation, échanges en plénière, présentations entre les participants...); d) animer avec aisance les rencontres de groupe; et e) examiner comment synthétiser les informations recueillies pendant un mois pour les présenter avec clarté aux rencontres de groupe.

Le projet pilote débute par une journée de formation sur le MACEEL. Afin d'éviter des répétitions, le contenu et les thèmes de la formation seront présentés à la rubrique 3.4 de la présente thèse, soit dans la description de la formation offerte aux enseignants participant à la recherche-action. Les deux participantes au projet enseignent aux élèves des classes de quatrième année dans la même école. La première, reconnue pour son expertise en enseignement de la lecture, enseigne depuis huit ans tandis que la deuxième enseignante possède dix années d'expérience. La formation et les rencontres pour le projet pilote ont lieu à l'école. Vu l'ampleur de l'implication des participantes, soit de co-réviser le MACEEL, et compte tenu de la participation de seulement deux enseignantes, la chercheure offre la formation et accompagne les enseignantes lors des rencontres en s'adaptant aux horaires quotidiens de ces dernières. Cette décision signifie que la co-révision du modèle se réalise dans un horaire plus souple et non pas à des journées fixes pendant la semaine. L'appendice H offre une vue temporelle du projet pilote quant à la formation offerte et aux rencontres de suivi et de fin de cycle.¹²

Sur le plan pratique, la chercheure et deux collègues enseignantes se rencontrent au moins une heure par semaine pour faire un retour sur l'enseignement du modèle et pour reprendre les éléments essentiels de la formation initiale. Ceci permet de les guider dans les prochaines activités de lecture et de faciliter la planification et la gestion des activités. La prise de notes dans un journal de bord permet aux enseignantes d'alimenter les discussions à la suite des enseignements et des observations réalisés en classe. Les outils utilisés pendant la présente recherche sont les mêmes que ceux du projet pilote. Donc, pour éviter la répétition, il convient de les présenter en détail à la rubrique 3.3.4, soit les outils de la recherche-action.

Comme suite, la chercheure procède aux modifications du MACEEL. La gestion de ce projet pilote a permis à la chercheure de réaliser l'importance d'offrir aux enseignantes une sorte de plan de travail, et ce, au tout début de la recherche afin qu'elles sachent mieux

¹² Les composantes de la formation et des rencontres sont présentées en détail aux rubriques 3.4.3 et 3.4.4 du déroulement de la recherche-action dans le présent chapitre.

anticiper quelles activités préconiser à quel moment. La chercheure constate également les bienfaits de morceler l'information présentée à la formation. Le fait de répartir par blocs mensuels les concepts et les composantes du modèle de lecture permet aux enseignantes d'apprendre à un rythme qui assure un temps de réflexion pour, dans un premier temps, comprendre et s'approprier les activités de lecture, et ensuite les vivre en classe. Cet étalonnage dans le temps permet aux enseignantes de co-réviser en profondeur un nombre réaliste de composantes du modèle, de réfléchir aux modifications qui s'imposent et de les expérimenter au cours du mois. Elles peuvent ainsi s'approprier les concepts et les composantes, les enseigner en classe, en discuter ensemble lors des rencontres de fin de cycle (rencontres de groupe) puis prendre des décisions éclairées.

Un des apprentissages tirés du projet pilote est l'importance d'offrir, en début de la prochaine recherche-action, une première formation en mettant l'accent uniquement sur les concepts et les composantes reliées à la période 1 de la lecture, soit la « pré-lecture ». À la deuxième rencontre de fin de cycle, la seconde étape de formation s'attardera à la période 2, soit le « pendant » la lecture, et ainsi de suite.

Ce projet pilote a également permis à la chercheure d'acquérir une compétence d'animatrice de formation, un savoir-faire dans la gestion de l'organisation temporelle des rencontres ainsi qu'une habileté à laisser émerger les réflexions sur l'application du modèle sans occuper une trop grande place. Les révisions issues du projet pilote ont été intégrées au MACEEL avant le début de la recherche-action afin de pouvoir examiner l'impact des adaptations et de mettre ces changements en examen.

3.3 LA DESCRIPTION DE LA RECHERCHE-ACTION

Cette rubrique présente la demande déontologique, le recrutement des participants, les données sociodémographiques et les programmes d'interventions des écoles retenues, les outils de collecte de données et d'accompagnement puis ceux d'analyse utilisés pour conduire la recherche. Avant de détailler les caractéristiques de cette recherche-action, il importe de reprendre les buts ciblés par celle-ci : cette recherche vise d'abord à réviser le MACEEL afin de le rendre opérationnel pour les enseignants des classes de 4^e, 5^e et 6^e année et, dans un deuxième temps, il est question d'examiner de quelle manière les participants de la recherche modifient leurs pratiques d'enseignement de la lecture. En ce sens, la présente recherche

accorde une grande importance à :

- faire la co-révision avec des enseignants, détenant une riche expérience en la matière, du MACEEL;
- examiner les modifications, s'il y a lieu, aux pratiques quotidiennes en lecture de ces enseignants participants découlant de la réflexion conjointe sur le modèle.

Avant d'amorcer la recherche, la chercheure effectue une demande déontologique et établit les critères de sélection des participants, ce qui fait l'objet de la prochaine partie.

3.3.1 La demande déontologique et les critères de sélection des participants

Avant de recruter les participants, la chercheure présente une demande déontologique au comité d'éthique. Elle spécifie les critères de sélection pour cibler les participants de la recherche. La chercheure précise qu'elle effectuera un choix intentionnel, c'est-à-dire conçu de manière non probabiliste afin d'obtenir un échantillon présentant des caractéristiques précises et requises pour la conduite de la recherche, ce que Beaud (2003, p. 221) qualifie « de choix raisonné ». Selon Guilbert (1997) et Savoie-Zajc (2004), cette méthode intentionnelle permet de favoriser, à partir des éléments du cadre conceptuel, la sélection d'enseignants dont l'engagement envers l'objet de la recherche à conduire est riche de sens.

Dans le cadre de la présente recherche, pour être éligibles, les participants doivent enseigner en français la lecture au cycle moyen (4^e, 5^e et 6^e année) à des élèves âgés de neuf à douze ans. Ils doivent aussi souhaiter travailler de manière collaborative à l'appropriation et à la révision du modèle de lecture proposé. Cette manière de procéder explique qu'il faut plus d'un enseignant d'une même école afin d'assurer des échanges riches et spontanés au quotidien. Ce dernier critère est fondé sur l'expérience acquise par la chercheure durant le projet pilote.

Le MACEEL ayant été conçu spécifiquement pour satisfaire aux besoins en littératie dans des écoles de langue française en milieu minoritaire, les enseignants doivent œuvrer dans ces milieux. C'est que le modèle de lecture proposé est pensé en fonction de la problématique que vivent les enseignants des écoles de langue française en milieu minoritaire, soit un manque de ressources pédagogiques adaptées à leur milieu linguistique et culturel. En effet, les ressources dans ces milieux doivent être adaptées sur le plan

linguistique, et ce, d'autant plus que plusieurs des ressources américaines traduites parviennent difficilement à rencontrer les besoins et les attentes spécifiques des élèves et à les motiver (Gérin-Lajoie, 2001, 2002, 2006; Gilbert et coll., 2004; Laplante, 2001; Ministère de l'éducation de l'Ontario, 2007; Roy, 2006). La chercheure obtient l'approbation déontologique le 18 janvier 2007 (appendice I). Elle procède ensuite au recrutement des participants.

3.3.2 Le recrutement des participants à la recherche

À la suite à cette approbation déontologique, la chercheure envoie une lettre de demande de participation à la recherche à la personne responsable aux conseils scolaires pour obtenir une permission d'accès aux écoles. La région de l'Est de l'Ontario est privilégiée compte tenu de sa proximité géographique. Une lettre acheminée au conseil scolaire définit les composantes du MACEEL ainsi que le type et les procédures de recherche préconisés. Les tâches des enseignants et les retombées pour la communauté de pratiques sont également précisées. Les lettres de demande de participation et d'acceptation ainsi que le formulaire de consentement sont fournis à l'appendice J.

La première réponse favorable reçue vient du Conseil des écoles publiques de l'Est de l'Ontario. À la suite de la réception de cette réponse, une rencontre avec le surintendant de l'éducation, soit la personne responsable des écoles, est organisée avec la chercheure. Une fois l'autorisation reçue, la communication s'établit avec les directions d'école. Le recrutement des participants se trouve facilité, car deux directions d'école informent la chercheure que l'ensemble des enseignants du cycle moyen (4^e, 5^e et 6^e année) de leur école exprime le désir d'y participer. Cette ouverture et cette mobilisation rappellent à la chercheure que sa recherche constituera une occasion pour des praticiens réflexifs (Schön, 1983). Or, le fait de regrouper six enseignants de deux écoles produira un effet amplificateur dans l'analyse critique du MACEEL en créant une occasion d'échanges entre plus d'un enseignant à la même école.

Un groupe formé de trois enseignants par école, quatre femmes et deux hommes, prend part à la recherche. Ils sont titulaires de classe, et leur expérience varie entre quatre et vingt ans. Le portrait des six enseignants retenus est détaillé au tableau 3. La prochaine partie décrit l'environnement des deux écoles où ils enseignent.

Tableau 3
Portrait des participants retenus pour la recherche

Participants de la recherche		
Enseignante 1 Années d'expérience : 12 ans Années à cette école : 12 ans École : A Niveau enseigné : 4 ^e année	Enseignante 2 Années d'expérience : 8 ans Années à cette école : 4 ans École : A Niveau enseigné : 5 ^e année	Enseignant 3 Années d'expérience : 7 ans Années à cette école : 3 ans École : A Niveau enseigné : 6 ^e année
Enseignant 4 Années d'expérience : 20 ans Années à cette école : 19 ans École : B Niveau enseigné : 5 ^e année	Enseignante 5 Années d'expérience : 25 ans Années à cette école : 12 ans École : B Niveau enseigné : 5 ^e année	Enseignante 6 Années d'expérience : 4 ans Années à cette école : 4 ans École : B Niveau enseigné : 6 ^e année

3.3.3 Les données sociodémographiques et les programmes d'intervention

Les deux écoles se situent dans la région élargie de la capitale du Canada, c'est-à-dire à Kingston et à Trenton en Ontario. Le tableau 4 décrit les caractéristiques de chacune. La description des programmes d'intervention illustre le type d'accompagnement que les participants offrent à leurs élèves dans le quotidien.

Tableau 4
Données sociodémographiques et programmes d'intervention
pour l'année scolaire 2006-2007

ÉCOLE A (Kingston)		ÉCOLE B (Trenton)	
1.	École située sur une base militaire	1.	École située sur une base militaire
2.	55 % des élèves proviennent de familles militaires, ce qui implique de fréquents changements dans la population scolaire	2.	85 % des élèves proviennent de familles militaires ce qui implique de fréquents changements dans la population scolaire
3.	Milieu très anglophone	3.	Milieu très anglophone
4.	Communication principalement en anglais à la maison (dans 40 % des familles)	4.	Communication principalement en anglais à la maison (dans 35 % des familles)

¹³ Ce programme vise les élèves de 4 ans pour fréquenter l'école à plein temps Il s'agit d'un programme où les élèves participent à un volet académique une journée et à un volet ludique une autre journée en alternance.

¹⁴ *Les écoles en action : le programme phare 2005-2006* est une initiation du ministère de l'Éducation de l'Ontario et du Secrétariat de la littératie et de la numératie (2006, p. 2), qui vise à « encourager le réseautage et l'échange de pratiques efficaces qui font une différence dans l'apprentissage des élèves ». Ce programme favorise les stratégies de leadership (p.ex. : croyances et visions communes du personnel) et celles liées au fonctionnement et à l'organisation (p.ex. : réunions par niveau ou par cycle à l'école axées sur le rendement des élèves).

5.	Population de 215 élèves de la maternelle à la 6 ^e année répartie dans 10 classes	5.	Population de 200 élèves de la maternelle à la 6 ^e année répartie dans 10 classes
6.	Personnel : 1 direction, 11 enseignants et 3 éducatrices spécialisées accompagnent les élèves quotidiennement	6.	Personnel : 1 direction, 11 enseignants et 3 éducatrices spécialisées offrent un enseignement quotidien
7.	Programme d'Intervention préventive en lecture et en écriture pour les élèves de 1 ^{re} année	7.	Programme d'Intervention préventive en lecture et en écriture pour les élèves de 1 ^{re} année
8.	Programme de 4 ans plein temps pour tous les élèves inscrits à la maternelle ¹³	8.	Programme de 4 ans plein temps pour tous les élèves inscrits à la maternelle
9.	Profil <i>Les écoles en action : programme phare</i> ¹⁴	9.	Classes d'actuation linguistique en français (ALF) et de perfectionnement du français (PDF) ¹⁵
10.	Programme contre l'intimidation et le harcèlement	10.	Programme en construction identitaire ¹⁶
11.	SOS devoirs	11.	SOS devoirs

Cette description souligne que les deux écoles s'engagent activement à faire de la vie scolaire un milieu culturel et vivant en français. Les données sociodémographiques et les programmes d'intervention offerts par les écoles retenues pour la collecte de données étant présentés, la prochaine partie précise les outils préconisés pour réaliser la recherche-action.

3.3.4 Les outils de la recherche-action

La chercheuse utilise pendant sa recherche des outils de collecte de données et des outils d'accompagnement. Pour être mieux explicitée, chaque catégorie est présentée sous une rubrique distincte.

3.3.4.1 Les outils de collecte de données

La collecte de données se réalise à l'aide d'instruments qualitatifs comme le journal de notes personnelles tenu par les enseignants, les rencontres individuelles et celles de groupe. La

¹⁵ « Le programme d'ALF s'adresse aux élèves qui ont une connaissance limitée ou très limitée du français. Ce programme vise l'acquisition des connaissances et compétences linguistiques et culturelles nécessaires pour suivre avec succès le programme régulier de l'école de langue française. Le programme PDF est un programme destiné aux élèves parlant français qui sont originaires de l'étranger et installés en Ontario depuis peu. D'une part, ce programme vise à assurer le développement de compétences en lecture, en écriture et en mathématiques chez ces élèves qui accusent des retards dans ces domaines soit parce qu'ils ont connu une scolarisation très différente de celle dispensée dans les écoles franco-ontariennes, soit parce qu'ils n'ont pu fréquenter l'école régulièrement » (MÉFO, 2003, p. 3).

¹⁶ Le programme en construction identitaire subventionné par le ministère de l'Éducation de l'Ontario dispose des ressources qui permettent aux élèves de développer leur identité et leur sentiment d'appartenance à la culture francophone (p.ex. : la fierté d'être francophone et le goût de communiquer en français).

chercheure utilise son registre de recherche pour colliger les éléments de formation et d'accompagnement. Lors des rencontres de groupe, des techniques du Système d'analyse sociale² (Chevalier et Buckles, 2009), soit le carrousel et l'impact et faisabilité, sont privilégiées pour susciter les interactions entre les participants quant à leurs pratiques d'enseignement du MACEEL et quant au processus de révision de celui-ci. Le tableau 5 regroupe ces outils en fonction du type de rencontre et de leur fréquence.

Tableau 5
Outils de la collecte de données

Instruments de la collecte de données	Types d'information recueillie	Fréquence d'utilisation
1) Journal de notes personnelles : observations ouvertes et participantes par les enseignants dans leur classe respective	Descriptions, anecdotes, réactions, modifications, confusions et réflexions	Collecte quotidienne continue de février à novembre 2007
2) Registre de recherche : interventions personnalisées lors des rencontres individuelles et de groupe réalisées par la chercheure	Chronologie des activités et des concepts, des défis, des précisions, des observations, des échanges, des pistes et des besoins	Deux fois par semaine, soit une journée à chaque école pour la durée de la recherche
3) Rencontres individuelles - Questions posées en un à un à chaque enseignant sur l'enseignement du MACEEL et les moyens d'accompagnement nécessaires	Verbatim des participants	Une fois par semaine pour la durée de la recherche
4) Rencontres de groupe (fin de cycle, groupes de discussion) - Questions posées sur le retour de l'expérience en classe et les moyens d'accompagnement nécessaires - Techniques d'animation du Système d'analyse sociale ² (Chevalier et Buckles, 2009) • carrousel • impact et faisabilité	Verbatim des participants	Une fois par mois pour la durée de la recherche À la 2 ^e et 3 ^e rencontre de groupe À la première et dernière rencontre de groupe

Dans le tableau 5, les instruments de la collecte de données consistent en un journal de notes personnelles, un registre de recherche, des rencontres individuelles et de groupe. Le journal de notes personnelles tenu par les enseignants vient ajouter au corpus tiré des groupes de discussion des informations sur la mise en œuvre du MACEEL, incluant les réactions des élèves, les changements apportés spontanément par l'enseignant et les réflexions critiques émergeant des situations vécues en classe au moment de l'implantation du modèle. Par contre, plutôt que d'utiliser le journal de notes personnelles, les enseignants optent pour inscrire de façon spontanée leurs notes directement sur les feuilles de la trousse d'accompagnement du MACEEL. Leurs entrées de journal apparaissent donc désormais sous forme de notes manuscrites dans la marge de l'activité, un processus spontané qui agit, comme le mentionnent Dolbec et Clément (2004, p. 203), tel « un témoin du changement qui s'est produit ».

Afin de conserver des traces de sa présence sur le terrain et des interventions qui en découlent, la chercheuse utilise un registre de recherche qui décrit la chronologie des activités et des concepts travaillés. Ce registre permet aussi de consigner de manière régulière les observations et les échanges spontanés qu'elle a avec les enseignants dans chaque école à divers moments de la journée (récréations, heure du dîner, avant et après les heures de classe). Le registre de recherche contient aussi les processus cycliques des sept étapes de la recherche-action, les défis rencontrés pendant la collecte de données ainsi que les précisions sur comment tel enseignant ou encore tel groupe de discussion co-réfléchit sur le modèle de lecture et le co-révisé. La chercheuse ajoute aussi des notes personnelles sur les éléments contextuels qui influencent la recherche comme le besoin d'autres formations ou des pistes à approfondir à la prochaine rencontre de groupe. Le détail de ces rencontres individuelles et en groupe est présenté aux rubriques 3.4.3 et 3.4.4 dans la description du déroulement de la recherche-action.

Comme mentionné, lors des rencontres de groupe sont utilisés divers outils issus des Systèmes d'analyse sociale² (SAS²). Ces outils (une cinquantaine) de Chevalier et Buckles (2009) favorisent la co-révision de situations réelles et de résolution de problèmes en contexte réel. D'abord conçus pour les domaines du développement durable, les outils des SAS² servent depuis à des recherches dans le champ de l'éducation, un lieu où le désir d'apporter des changements qui ont pour but de faire évoluer les pratiques quotidiennes est partagé par les parties prenantes. Sur ce point, les outils SAS² utilisent des dispositifs

structurants pour favoriser la réflexion rigoureuse sur l'action et pour faire émerger des représentations synthèses sur les savoirs des participants afin de générer des solutions possibles face aux problèmes rencontrés. Aux fins de la présente recherche, les outils utilisés servent à co-générer avec les participants des représentations synthèses de l'expérimentation du MACEEL, de ses causes et de ses effets puis de proposer des mesures palliatives. Dans les faits, la chercheure utilise deux outils : le carrousel et l'impact et faisabilité.

La chercheure privilégie le carrousel pendant les groupes de discussion pour augmenter la rigueur de la réflexion autour de la co-révision du modèle de lecture à l'étude lors des rencontres de groupe. Lorsque le carrousel est utilisé, les enseignants regroupés en équipe de deux participent, dans un premier temps, à un travail collaboratif sur le plan de l'évaluation et de la révision de deux activités. Dans un deuxième temps, un des deux partenaires enseignants, appelé le porte-parole, visite une équipe pour présenter les fruits de son travail réflexif. Une fois son explication complétée, il reçoit une rétroaction qui précise ce que ses hôtes pensent comprendre du bilan, ce qui les surprend le plus des changements proposés, soit une rétroaction qui décrit aussi les éléments sur lesquels ses hôtes aimeraient en apprendre davantage. La figure 7 représente schématiquement ce dispositif. Le tour de table se termine lorsque le porte-parole a visité les deux autres équipes ainsi formées. À la lumière des rétroactions reçues, les équipes révisent leur proposition initiale.

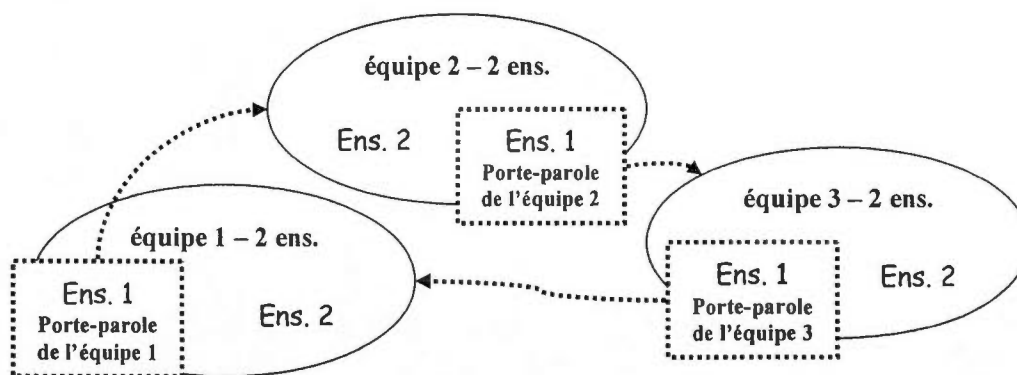


Figure 7 : Technique des SAS² : carrousel

Une discussion en plénière, par les participants y compris la chercheuse, assure un partage d'information sur le contenu de l'ensemble des activités abordées et entraîne une prise de décision commune quant aux changements à effectuer. Cette démarche permet pour une situation problématique donnée de mettre en exergue, lorsque co-réfléchies, des considérations et des précisions qui n'auraient pu être atteintes de façon individuelle (Chevalier, 2005). Ce genre d'activité réalisée en groupe permet de réviser en une rencontre plusieurs activités de lecture à la fois, une situation qui rejoint une des finalités des SAS², à savoir qu'il est possible de gérer de multiples objectifs lorsqu'il y a un engagement interactif des parties prenantes.

La chercheuse utilise un deuxième outil des SAS² : l'impact et faisabilité. Cet outil favorise également la réflexion en créant une situation où les participants réfléchissent sur leurs habiletés à utiliser le modèle à réviser, quel que soit l'enjeu (composantes cognitives, métacognitives et affectives ou activités du MACEEL). Cette technique d'animation est utilisée lors de la première rencontre de fin de cycle pour distinguer les activités maîtrisées de celles qui exigent plus d'accompagnement afin de favoriser une meilleure appropriation. Elle exige que les participants écrivent d'abord individuellement sur des fiches les activités et les composantes travaillées durant le mois (une par fiche).

Schématiquement, tel que démontré à la figure 8, trois courbes forment un arc-en-ciel, chacune représentant un des trois échelons d'impact : un peu (arc 1), moyennement (arc 2) et énormément (arc 3). Cet arc-en-ciel sert à colliger les fiches d'activités. À tour de rôle, un participant présente une fiche qu'il dépose dans l'arc qui correspond à son évaluation de l'impact de cette activité sur ses élèves. Les autres partenaires ayant fait la même activité confirment ou non l'impact. Une fois l'impact de toutes les fiches évaluées, un axe vertical séparant par le centre l'arc permet à chacun d'évaluer la maîtrise qu'il en a. À droite seront placées les fiches pour lesquelles un participant ressent qu'il a peu de maîtrise, à gauche, celles pour lesquelles il a une maîtrise suffisante. Les fiches sont ainsi placées de manière à indiquer qu'elles représentent des activités pour lesquelles les participants se sentent à l'aise et celles pour lesquelles un soutien est requis. À titre d'exemple, un participant très à l'aise avec l'activité des inférences qui est jugée comme ayant un grand impact (le troisième arc « énormément ») sur l'apprentissage dépose sa fiche du côté gauche « je me sens à l'aise avec telle activité ». Le schéma de l'impact et faisabilité ainsi produit fournit rapidement un aperçu des activités ayant un fort impact et de celles requérant des modifications pour en augmenter

l'impact (arcs 1 et 2) et, en même temps, un portrait fiable des participants souhaitant recevoir un soutien pour une activité donnée.

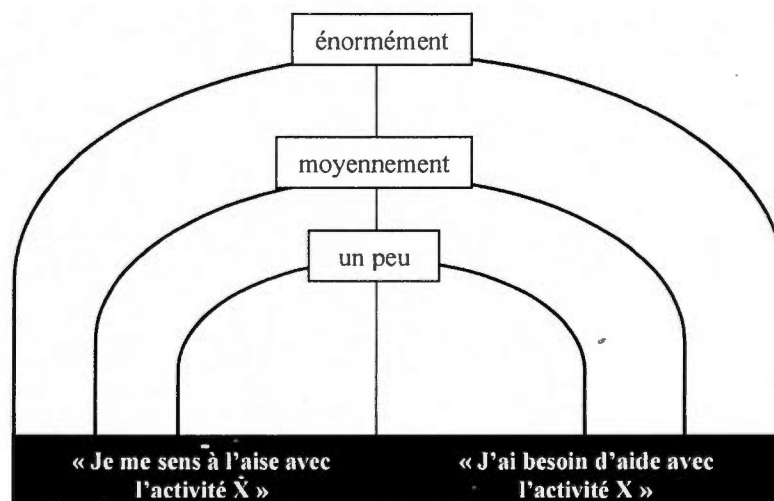


Figure 8 : Technique des SAS² : impact et faisabilité

L'utilisation de cet outil sert à dresser un portrait actuel et global du niveau d'habiletés de chacun et de l'impact du modèle sur leur enseignement. À l'égard de la faisabilité, les enseignants constatent à ce moment que certaines activités présentent un défi pour plusieurs, que d'autres semblent plus aisées et qu'enfin, tel ou tel autre enseignant peut leur servir de mentor pour une activité donnée. Une discussion s'ensuit afin d'identifier les motifs derrière cet état des lieux et de connaître quelles sont les personnes ressources pour telle ou telle activité. À l'égard de l'impact, chaque réflexion porte, pour les activités ayant un peu ou moyennement d'impact, sur les changements à apporter pour en augmenter l'impact du modèle (révision d'activités, réflexion sur l'ordre, la fréquence, etc.).

Cette technique est à nouveau réalisée à l'avant-dernière rencontre de groupe (le 11 juin 2007) pour assurer un retour sur l'ensemble du MACEEL puis pour encourager la prise de conscience du cheminement professionnel réalisé depuis le début de la recherche. La chercheuse pose la question suivante : *Quelles sont les activités avec lesquelles vous vous sentez à l'aise et celles pour lesquelles vous aimeriez recevoir de l'aide ou encore celles que vous souhaitez réviser ?* Cette réflexion permet un travail collaboratif de dialogue entre les

systèmes de savoirs scolaires et ceux de la recherche appliquée où les parties prenantes réfléchissent en groupe et mettent à profit l'intelligence de chacun pour apprendre ensemble sur l'objet de réflexion, le modèle et sur soi (sa pratique) (Chevalier, 2005).

La deuxième catégorie d'outils est celle qui vise à accompagner les enseignants pendant la collecte de données.

3.3.4.2 Les outils d'accompagnement

Les outils d'accompagnement comprennent une trousse, un aide-mémoire et un guide pour l'enseignement des activités de lecture à l'intention des enseignants. Le tableau 6 suivant détaille ces instruments.

Tableau 6
Outils d'accompagnement pour la collecte de données

Outils d'accompagnement	Types d'information offerte	Fréquence d'utilisation
Trousse d'accompagnement	Implantation du modèle de lecture, suggestion d'horaire, stratégies affectives et de lecture, explications théoriques	Sur une base continue de février à novembre 2007
Aide-mémoire	Liste des stratégies cognitives, métacognitives et affectives	Sur une base continue de février à novembre 2007
Guide et horaire pour l'enseignement des activités	Suggestion sur la séquence et la fréquence des activités	Sur une base continue de février à novembre 2007

La trousse d'accompagnement du MACEEL est préparée à l'intention des participants de la recherche. Elle sert d'appui pour faciliter la planification de l'implantation du modèle auprès des enseignants. À cette fin, elle contient non seulement une carte conceptuelle du modèle de lecture, une suggestion d'horaire pour l'enseignement des activités, une taxonomie de stratégies affectives et une deuxième de lecture, mais également des explications théoriques en lien avec les activités. De plus, la trousse sert à guider les échanges en classe en suggérant des exemples variés de rétroaction positive. La rédaction de cette trousse prend essentiellement appui sur Irwin (2002) en ce qui a trait aux critères de

clarté et aux éléments essentiels devant y figurer.¹⁷

L'aide-mémoire, utilisé sur une base volontaire, permet aux enseignants de cocher quotidiennement les stratégies de médiation cognitives, métacognitives et affectives qui sont mises à contribution dans l'activité utilisée ou le concept travaillé. La liste de ces concepts et stratégies découle de la recension des écrits et fait partie du cadre conceptuel du MACEEL. Cet aide-mémoire, créé par la chercheure, permet de consigner avec aisance les observations découlant de l'activité ou du concept en cochant quels indicateurs (de compréhension, d'inférence, etc.) sont observables sur le plan de la compréhension du texte lu ou encore sur le plan de la confiance témoignée par les élèves durant leur lecture.

Pour sa part, le guide (appendice K) et l'horaire (appendice L) pour l'enseignement du MACEEL, conçus également par la chercheure, précisent à l'aide de tableaux organisés dans le temps quelles sont la séquence et la fréquence suggérées des activités. Ces derniers servent donc de guides pour l'implantation du modèle de lecture.

Les outils de collecte de données et d'accompagnement définis, il importe de préciser les outils d'analyse.

3.3.5 Les outils d'analyse

Étant donné que la recherche-action se fait *avec* et non *sur* des enseignants qui agissent à titre de praticiens réflexifs dans la révision tant du modèle que du développement de leur pratique (Chené, Gauthier, Martineau, Dolbec, Lenoir, Gaudet et Charland, 1999; Desgagné, Bednarz, Couture, Poirier et Lebus, 2001; Gilbert et Trudel, 2001), les données recueillies sont principalement nominales. Pour déterminer quel type d'analyse retenir, il importe de rappeler que la présente recherche co-révisé le MACEEL en tirant profit des savoirs d'expérience des enseignants et en faisant valoir leurs idées (Chené et coll., 1999; Dewey, 1967; Geoffrion, 2003; Krueger et Casey, 2009), de même qu'en mettant au jour leurs attitudes et croyances (Laperrière, 1997).

L'analyse se construit d'une part, autour des situations problèmes survenues (p. ex.: l'incompréhension d'un texte lu) lors de l'enseignement du modèle et consiste essentiellement en des explications générées par le groupe d'enseignants qui réfléchissent

¹⁷ Le caractère volumineux de cette trousse fait en sorte qu'une copie est disponible sur demande.

ensemble, et d'autre part, autour de la manière dont les enseignants et la chercheuse parviennent, à la suite de ces discussions, à co-réviser de façon systémique le modèle. L'élaboration de ces analyses permet de comprendre comment se construit le sens de la réalité (Savoie-Zajc, 2000). Quant à l'interprétation des résultats, elle met en exergue la manière dont les participants parlent de leur expérience et quels modes de pensée ils utilisent; elle donne ainsi à voir comment se manifeste la notion d'intérêt commun dans l'élaboration de significations sur leurs actions (Erickson, 1986).

En ce sens, la présente analyse est interprétative et également inductive parce qu'elle permet, selon Merriam (1988), d'analyser et d'aborder les problèmes de la pratique selon une perspective globale (le modèle) tout en étant axée sur une situation particulière (difficultés rencontrées) au sein de laquelle les problèmes des personnes impliquées sont pris en considération. La chercheuse prend appui sur le verbatim des rencontres pour discerner les interactions et les concepts qui émergent pendant et après la cueillette de données (Deslauriers, 1991; Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 1996; Savoie-Zajc, 2000). Ce verbatim décrit les expériences des enseignants en tant que groupe partageant une même identité sociale (Gee, 2001) et fournit ce que Lessard-Hébert (1997, p. 61) nomme « des résultats globaux du groupe ». Cette forme d'analyse est la plus appropriée pour circonscrire l'avancée de la réflexion des participants dans leur co-élaboration de sens et dans les ajustements proposés (Trudel et Gilbert, 1995).

La chercheuse transcrit le verbatim recueilli durant les rencontres par des enregistrements audio en utilisant le logiciel ATLAS-ti. La prochaine partie présente de quelle manière elle procède.

3.3.5.1 La codification des données

La chercheuse privilégie le logiciel ATLAS-ti pour la codification et l'analyse de ses données parce qu'il facilite la gestion des citations, la codification des données et la création de réseaux. Pour y parvenir, la chercheuse procède d'abord à la transposition des bandes audio en format texte. Une fois les données transposées dans ce format, elle relit l'ensemble du verbatim, déconstruit les données et les isole. Elle identifie et conserve la transcription de référence. Il convient de préciser que les rencontres de groupe ont servi de document de base à la codification afin de présenter des exemples précis et des situations vécues en classe une fois ces dernières discutées en grand groupe. Les autres outils documentent et appuient les

commentaires individuels. Ces données lui permettent d'une part, de créer des catégories en lien avec les objectifs de la recherche, et d'autre part, de rendre explicites les résultats (Seidman, 1988). La création des catégories fait partie d'un processus « simultané de création, d'interprétation et d'induction » (Deslauriers, 1991, p. 70). De cette manière, la chercheuse définit les propriétés spécifiques des éléments textuels et les concepts et ainsi, peut « se rendre au cœur même de chacune des particularités véhiculées par chacun des mots, chacune des phrases... [...] la seule manière d'espérer arriver à comprendre le sens véritable et profond du message analysé » (L'Écuyer, 1990, p. 31).

En utilisant ce logiciel, la chercheuse établit trois grands types de classification des analyses : les révisions, les interventions et l'accompagnement de la chercheuse. À ces catégories s'ajoutent des sous catégories telles que : modèle, types de rencontres et composantes affectives. La codification prend également en compte des catégories indépendantes qui incluent l'identification par école, par participant, par groupe ciblé, par nature du commentaire et par date. Ainsi, les catégories émergent progressivement des données en fonction des similitudes et des thèmes récurrents. La figure 9 reprend la structure de ces classifications.

La classification des catégories indépendantes « école », « participant » et « groupe ciblé » précise la provenance des informations retenues et permet d'établir si les préoccupations ou les situations vécues ont trait à l'environnement de l'école ou au niveau scolaire, ou encore si elles si sont partagées au sein des deux écoles. Il devient alors possible de répertorier si les élèves réalisent une variété de lectures par niveau scolaire ou par école. En ce qui concerne les catégories ayant trait à la nature du commentaire (points forts, points à améliorer, défis, apports perçus) et à la date de la rencontre, les commentaires sont classés par éléments de manière à suivre l'évolution de la recherche. Par exemple, à partir d'un tri au sein des catégories « participant », « date » et « accompagnement de la chercheuse » il peut être possible d'examiner, à partir du verbatim codifié pour un tel participant, l'accompagnement offert pendant la conduite de la recherche et de voir également si cet accompagnement a diminué avec le temps.

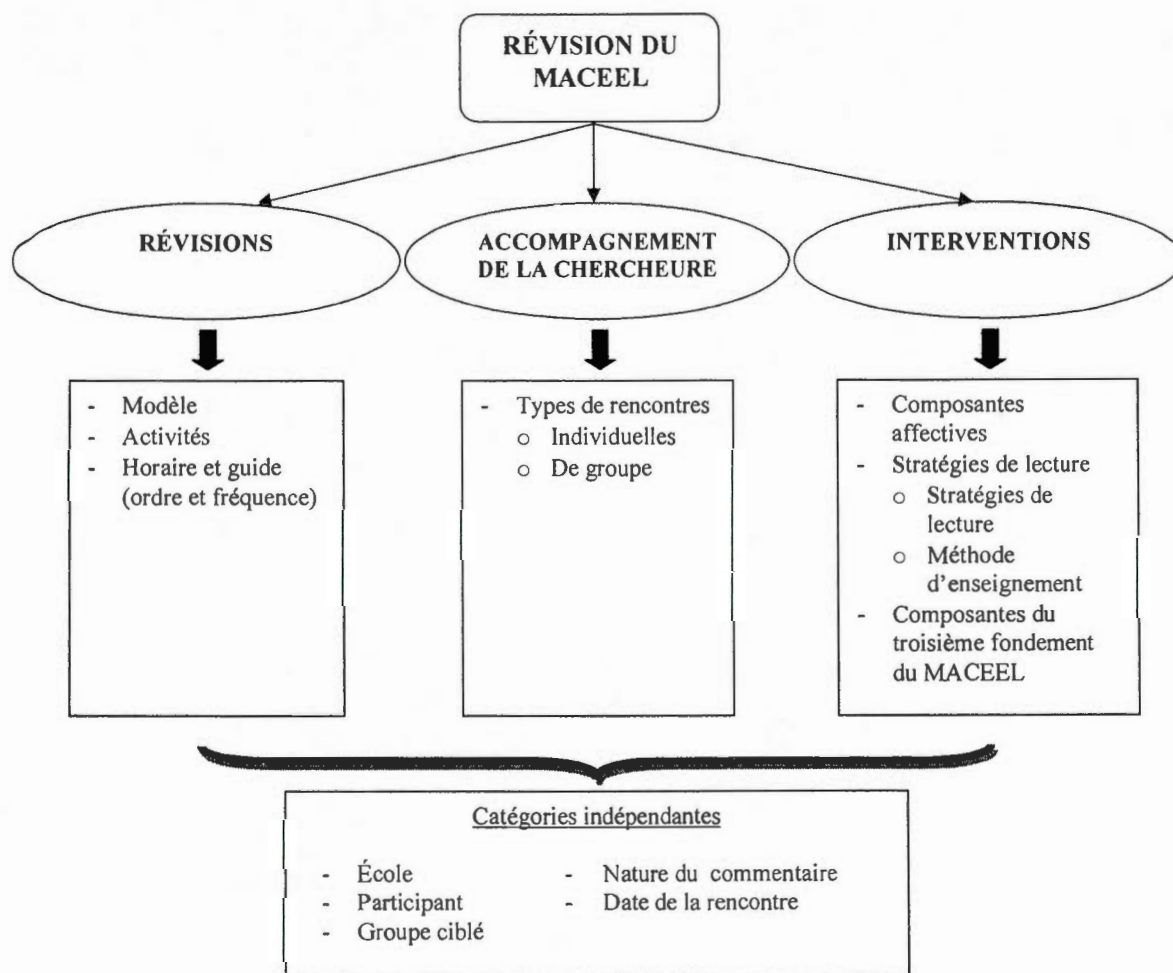


Figure 9 : Structure des classifications d'analyses

Un autre exemple est le tri entre les catégories « nature du commentaire » et « révisions » qui permet de suivre les modifications apportées à l'ensemble du MACEEL et de répertorier les éléments qui n'ont requis aucun changement. Un dernier exemple, celui de la classification des « interventions », la « date de rencontre » et les « activités », permettent, d'une part, de situer ces interventions dans le temps, et d'autre part, de regrouper tous les éléments discutés par activité de manière à illustrer l'évolution dans le temps des discussions. Ainsi, ce dernier type de catégorisations donne à voir les activités et composantes du modèle de lecture qui sont les plus discutées et co-révisées par les enseignants et d'en suivre le raisonnement en même temps qu'il devient possible de répertorier le tout par stratégies et de suivre leurs influences sur les interventions en lecture.

Pour procéder à la codification de ces catégories, une légende, relevant du logiciel ATLAS-ti et illustrée aux chapitres IV et V, ressemble à une série de chiffres du genre : P1; 1 : 16; 89 : 117; 26-04. Ces chiffres renvoient aux informations suivantes :

- P1 : le document primaire de codification (le premier document);
- 1:16 : le numéro du code (le 16^e élément codifié dans le premier document);
- 89 : 117 : l'endroit du code et la longueur de l'information codifiée (le code débute à la 89^e ligne pour se terminer à la 117^e);
- 26-04 : la date du commentaire émis ou de la prise de décision, soit le jour et le mois (le 26 avril).

En somme, cette classification facilite l'exercice de triangulation de données et en cela, répond au critère de la fiabilité de la recherche. À titre de rappel, les rencontres de groupe ont servi d'outil principal, soit de document primaire. La prochaine partie poursuit avec les détails concernant le déroulement de la recherche-action.

3.4 LE DÉROULEMENT DE LA RECHERCHE-ACTION

La recherche-action débute à la mi-février 2007 pour se terminer en novembre de l'année scolaire suivante. Le tableau 7 présente l'évolution temporelle des rencontres pendant la recherche, soit la formation offerte à l'étape préalable au processus cyclique de la recherche-action et les rencontres individuelles et de groupe. Dans ce tableau, les rencontres de groupe sont appelées des rencontres de fin de cycle puisqu'elles surviennent à la fin de chaque mois d'enseignement, un mois étant appelé un cycle.

Le tableau 7 indique que la participation des enseignants implique d'abord une formation de deux jours, soit l'étape préalable au début du processus cyclique de la recherche-action, suivie par leur engagement à expérimenter le modèle de lecture et à prendre part à des rencontres hebdomadaires individuelles avec la chercheuse ainsi qu'à des groupes de discussion mensuels (rencontres de fin de cycle) afin de co-réfléchir sur leur

expérimentation du modèle dans leur classe respective¹⁸. En ce sens, la recherche-action permet, entre autres, aux personnes impliquées d'enrichir leurs connaissances, à la chercheuse de réviser le modèle initial, et aux enseignants d'apprendre à partir des groupes de discussion portant sur leurs pratiques (Altrichter et coll., 2002; Dolbec et Clément, 2004). Au total, 69 rencontres individuelles (trois enseignants par jour) et 6 rencontres de groupe sont tenues à la suite des deux journées de formation. Il convient de souligner qu'aucune rencontre de groupe n'a eu lieu aux mois de septembre et octobre parce que la recherche-action comme telle se termine en même temps que la fin de l'année scolaire de manière à ce que l'intervention prenne place auprès des mêmes élèves.

Tableau 7
Évolution temporelle de la recherche-action

RENCONTRES		ÉCOLE A	ÉCOLE B	
Étape préalable – 2 journées de formation regroupant l'ensemble des enseignants		le 12 (à l'école A) et 13 février (à l'école B)		
Processus cyclique (du 14 février au 28 juin)	Rencontres individuelles -> 40 minutes par enseignant	les 19 et 26 février les 5 et 26 mars le 2 avril les 2, 7, 21 et 29 mai les 6, 21 et 28 juin	les 20 et 27 février les 6 et 27 mars le 3 avril les 2, 7, 21 et 30 mai les 6 et 21 juin	Enseignement avec le MACEEL (du 14 février au 28 juin)
	Rencontres de fin de cycle regroupant l'ensemble des enseignants (groupes de discussion) -> toute la journée	le 20 mars (à l'école A) le 26 avril (à l'école B) le 18 mai (à l'école A) le 11 juin (à l'école B) le 6 novembre (à l'école A) / le 7 novembre (à l'école B)		
<div>←----- du 12 février au 7 novembre 2007 -----→</div>				

Pendant les groupes de discussion, les enseignants s'attardent à co-construire une représentation conjointe du modèle et, de manière parallèle, à en assurer une co-révision approfondie. L'intervention de la chercheuse se fait « sous forme de questions ou de demandes de précision qui permettraient d'orienter [...] ou de relancer le répondant de

¹⁸ Selon Geoffrion (2003), le groupe de discussion permet de s'approprier une compréhension complète d'un comportement ou d'un problème à partir d'un groupe collectif ayant des connaissances communes au sujet du problème posé. Comme avantages, il permet de comprendre les sentiments des enseignants, leur façon de penser et d'agir, comment ils perçoivent un problème, l'analysent et en discutent librement à leur manière et au rythme du modèle enseigné dans leur classe. Il laisse une certaine liberté de discussion aux participants pour aborder d'autres aspects du modèle tels les comportements des élèves à la suite de l'enseignement d'une activité et génère une richesse de données difficile à obtenir par l'utilisation d'autres techniques. Cette façon de faire met en relief des aspects que la chercheuse n'avait pas prévus.

manière à obtenir des informations plus claires et complètes » (Paquette, 2004, p. 119). Ce questionnement porte sur les composantes, les concepts et les fondements du modèle de lecture ainsi que sur les prises de décision quant à sa modification. La participation des enseignants implique qu'ils soient actifs tout au long de la recherche. Quant à la chercheure, son rôle varie selon les étapes de la recherche, les besoins émergents des discussions et la posture qu'elle adopte.

3.4.1 La posture de la chercheure

La posture de la chercheure varie en fonction de l'évolution de la collecte de données. Comme dans toute recherche-action, la chercheure se trouve initialement perçue comme une personne dominante (Montagne-Macaire, 2007). Graduellement, cette impression disparaît puisque les participants s'approprient les composantes théoriques, deviennent actifs et adoptent un rôle réflexif qui crée une posture davantage d'égalité avec celle de la chercheure. Celle-ci adopte, tout au long de la recherche, une posture à la fois singulière et plurielle qui lui permet de comprendre, d'accompagner et d'agir à titre de chercheure-accompagnatrice (Beauvais, 2007).

En effet comme premier rôle, la chercheure s'attarde à *comprendre* l'environnement des participants, les contraintes et les enjeux afin d'installer un climat de respect devant les singularités contextuelles et de créer une sorte de cadre de référence propre aux gens du milieu. À ce point de l'avancée, la chercheure est en constante réflexion et évalue les besoins de tous pour arrêter diverses modalités dans la mise en place de la recherche-action.

Le deuxième rôle de la chercheure consiste à *accompagner* les participants afin qu'ils cheminent dans la recherche, construisent du sens et atteignent les buts fixés (Beauvais, *Ibid.*). À ce titre, elle agit comme une « personne-ressource » ou même une « *associée* » (termes utilisés par Stringer, 1999) pour conseiller les enseignants dans l'articulation des cycles de la recherche-action. Elle stimule leur participation pendant la recherche, les oriente dans ce processus de changement et les guide dans l'implémentation des prises de décision. Elle rappelle les éléments nouveaux issus de la recherche et crée des liens avec les fondements épistémologiques et éthiques, convaincue que, comme le disent Bourassa, Bélair et Chevalier (2007, p. 2), l'« *acte de connaissance et action sociale* [...] ne concerne jamais que les chercheurs, mais se pense en tant que réflexion relative à l'organisation du travail et

aux rapports de pouvoir que cette organisation suppose ». Dit autrement, la chercheure accompagne les partenaires afin qu'ils comprennent mieux, agissent et réagissent de façon réflexive, dans leurs prises de décision, dans un climat relationnel sécuritaire et respectueux (Beauvais, 2007). C'est alors qu'elle devient, comme le mentionne Culver et Trudel (2004), une facilitatrice-chercheure où elle-même participe en faisant un rappel du lien entre les discussions et les recherches tout en s'assurant du respect des idées des participants, ou encore une facilitatrice qui fait « objectiver et apprécier la démarche » (Savoie-Zajc, 2001, p. 32).

La chercheure accompagne aussi à titre d'animatrice en encourageant les échanges, les réflexions et l'implication des participants afin d'alimenter la synchronisation des cycles de la recherche (Montagne-Macaire, 2007; Stringer, 1999). De plus, elle accompagne les participants dans l'enseignement du MACEEL, entre autres, en planifiant l'enseignement de la lecture, en faisant de la modélisation ou encore en donnant une rétroaction à la suite d'un questionnement des participants.

Enfin, la chercheure occupe un troisième rôle celui de *chercheure-accompagnatrice* « pour viser l'autonomisation des partenaires » (Beauvais, 2007, p. 54), un rôle qu'elle met en œuvre en effectuant des ajustements et des réévaluations en lien avec la théorie tout en assurant un respect attentif et une reconnaissance des savoirs et des valeurs des participants. Elle devient ainsi une consultante-chercheure selon Culver et Trudel (2004), un genre d'interprète et d'analyste active. En ce sens, elle est d'abord une interprète qui fait des rappels de prises de décision, de l'écoute, de la reformulation des idées émises lors d'une discussion lorsque les participants semblent devenir confus et, également, de la répétition à voix haute des défis, concepts clés et solutions discutés. Elle devient aussi une analyste qui propose des analyses qualitatives lorsque les discussions s'éternisent. En ajout à ce rôle de chercheure-accompagnatrice, Montagne-Macaire (2007) insiste sur celui de rédactrice, soit un travail de passeur du verbatim des participants à la trace écrite ainsi que celui d'auteur du bilan d'écriture qui culmine dans la rédaction de la thèse.

Aux fins de la présente recherche, la chercheure ajoute la posture de *formatrice*, une terminologie empruntée à Desgagné (1998), puisqu'elle occupe ce rôle pendant l'avancée de la recherche. Dès le début de la recherche-action, elle offre deux journées de formation pour que les enseignants s'approprient le modèle proposé. Ensuite, à chaque rencontre de fin de

cycle, elle maintient un volet formation afin de présenter un élément théorique nouveau.

En somme, la posture de la chercheuse requiert qu'elle occupe non seulement un rôle de chercheuse, mais aussi d'accompagnatrice et de formatrice. La posture de la chercheuse est donc en continuel mouvement qui évolue en fonction du déroulement de la recherche.

3.4.2 La formation préalable au processus cyclique

Deux journées consécutives de formation ouvrent le processus de la recherche-action. Avant de débiter le processus cyclique propre à la structure méthodologique, la chercheuse réalise l'étape préalable, soit une étape essentielle à la recherche où la chercheuse informe les participants de la problématique, des composantes théoriques de la littérature et de leur implication dans la recherche-action (Kemmis et McTaggart, 1988).

Durant cette formation, elle présente l'historique de la recherche et une synthèse de certaines notions théoriques en lien avec les récentes recherches en enseignement de la lecture. Elle réalise un survol des théories puis des approches en lecture découlant de cesdites théories. L'influence de l'affectivité dans l'enseignement est également abordée ainsi que les détails du MACEEL et en quoi ce modèle se distingue des ressources existantes. Les enseignants participent à des mises en situation à partir d'activités tirées du modèle de lecture. Enfin, la chercheuse « formule en des termes clairs et simples aux participants » (Savoie-Zajc, 2004, p. 125) ce en quoi la recherche consiste et elle présente les divers outils de soutien à la conduite de celle-ci.

Dès la deuxième journée de formation terminée, les participants commencent l'enseignement du modèle et la prise de notes sur celui-ci. Ils assument l'entière responsabilité de l'application du MACEEL. Ils réalisent seuls les stratégies d'enseignement préconisées et sont invités à expérimenter, selon leurs besoins, des adaptations de ces dernières. La chercheuse convient de « leur laisser la liberté de faire les ajustements nécessaires en cours d'action » (Desgagné et coll., 2001, p. 50) pour assurer un véritable travail d'appropriation par chacun des participants et pour développer un plus grand sens d'engagement. L'appendice M rend explicite la synthèse du déroulement de ces deux journées appuyées d'un justificatif des points discutés et les objectifs. Ce dernier présente le *travail pédagogique*, pour emprunter la terminologie de Prud'homme (2007), ou selon

Champagne (2007), le *devis méthodologique* qui décrit la démarche des rencontres de recherche-action. Une fois les deux journées de formation complétées, la chercheure poursuit son accompagnement d'abord de façon individuelle.

3.4.3 Les rencontres individuelles

Après avoir offert la formation de deux jours, la chercheure se rend dans les écoles respectives pour rencontrer individuellement les participants. Ces rencontres hebdomadaires sont fixes, c'est-à-dire qu'elles surviennent toujours la même journée de la semaine à chaque école, quelque part entre 8 h 00 et 17 h 00, et sont déterminées par consensus. Pendant ces journées, la chercheure passe en moyenne 40 minutes de temps individuel avec chaque enseignant. La durée est déterminée en fonction de la longueur de la période de temps de préparation des enseignants. Le schéma d'entretien se déroule comme suit :

- 1) *De manière générale, comment s'est passé l'enseignement des activités de lecture provenant du MACEEL durant la dernière semaine ?*
- 2) *Quelles sont les difficultés rencontrées et quelles interventions de suivi, s'il y a lieu, avez-vous assurées ?*
- 3) *Quelles activités avez-vous révisées cette semaine et comment les avez-vous vécues ?*
- 4) *De quelle façon pourrais-je faciliter votre enseignement avec le MACEEL ?*

Plus précisément, les discussions portent d'abord sur la planification hebdomadaire des activités en lecture. Cette journée dans les écoles assure le maintien de l'échange et offre maintes occasions de modélisation, de soutien, voire d'élaboration d'activités adaptées au modèle.

Pendant ces rencontres individuelles, l'enseignant et la chercheure discutent des préoccupations spécifiques au contexte d'enseignement de cet enseignant. Il peut être question de revoir une activité de lecture ou de l'aborder d'une façon différente pour mieux répondre à un élève en difficulté qui, sans être formellement identifié en difficulté, exige une attention particulière de la part de son enseignant. S'ensuivent des échanges sur les répercussions de la recherche-action sur l'enseignement au quotidien et sur les apports perçus observés de cet enseignement de la lecture sur les élèves (comportements de lecture). La chercheure note le fil conducteur de la discussion pour le reporter à la prochaine rencontre de

groupe dans le but de nourrir les discussions tout en respectant les règles de confidentialité.

Toujours pendant ces rencontres individuelles, il arrive qu'un enseignant demande à la chercheuse de modéliser dans sa classe une activité de lecture afin de s'appropriier les composantes. À ce moment, soit plus tard durant la journée, le lendemain ou la semaine suivante, l'enseignant note les interventions pendant la modélisation et observe les comportements de ses élèves.

En somme, les rencontres individuelles hebdomadaires servent à offrir un accompagnement personnalisé à l'enseignant, à l'aider à préparer du matériel de lecture supplémentaire, à adapter les activités de lecture selon les besoins particuliers de ses élèves, à discuter de sa planification de la semaine et à faire de la modélisation d'activités lorsque celle-ci est requise. Enfin, elle s'avère utile pour donner une rétroaction sur les problèmes et défis survenus au cours d'une semaine, puis à travailler à identifier, le cas échéant, des pistes de solution. Colliger le contenu des échanges tenus pendant les rencontres individuelles représente une façon différente de stimuler la réflexion de chacun, créant une sorte de temps d'arrêt réflexif à propos de l'univers particulier de la classe et de l'effet du modèle de lecture sur celui-ci. En ce sens, comme le dit Seidman (1998), l'enseignant fait ressortir ses expériences les plus marquantes, ce qui lui permet d'atteindre une compréhension encore plus approfondie. Ces échanges permettent aussi de décrire un profil individuel de l'enseignant, ce que Savoie-Zajc (2007) appelle une trajectoire de pratiques professionnelles. Le profil individuel fournit un portrait des réflexions et des intégrations que met de l'avant l'enseignant. Il présente un genre de trame séquentielle qui permet de documenter l'avancée des changements préconisés. Toutefois, ces profils ne font pas l'objet d'une analyse systématique, mais plutôt d'un éclairage de l'accompagnement personnalisé de la chercheuse

Lors de ces rencontres individuelles, la chercheuse remet aux enseignants la synthèse des modifications découlant de la rencontre de groupe afin qu'ils puissent la vérifier. Après le temps réservé à cette rencontre, elle reste dans l'école pour offrir un accompagnement à ces enseignants la journée durant. Elle se rend toujours disponible pour échanger ou aider leur travail d'élaboration d'activités tirées ou adaptées du modèle. Comme mentionné dans le déroulement des rencontres, en plus des visites hebdomadaires dans chaque école, une deuxième sorte de rencontres survient à la fin d'un mois : les rencontres de groupe.

3.4.4 Les rencontres de groupe

Les rencontres de groupe rassemblent tous les participants et servent à identifier les observations plus génériques effectuées et à assurer la co-révision du modèle d'enseignement de la lecture de manière exhaustive. Ces rencontres de fin de mois, soit les rencontres de cycle, ont lieu, à la suggestion de la chercheure, en alternance dans les deux écoles participantes. De cette façon, chaque école est tour à tour hôte et invitée. Pendant cette journée de cycle, les analyses du verbatim découlant des expériences en classe et les analyses systémiques permettent d'étudier l'ensemble du processus d'implantation en tant que groupe afin de laisser émerger de cette co-réflexion une révision optimisée du modèle révisé de lecture. Cette activité réflexive « tente ainsi d'établir le dialogue entre les postulats de la chercheure et le savoir d'expérience des praticiens pour adapter des constructions théoriques au contexte de pratique par leur engagement dans un mécanisme de production impliquant l'enseignant » (Desgagné et coll., 2001, p. 50). Les résultats donnent à voir le processus et les stratégies de changement.

En effet, les rencontres de groupe permettent aux participants de réfléchir ensemble sur l'enseignement du MACEEL réalisé au cours du mois. Le schéma d'entretien respecte les sept étapes d'un cycle de la recherche-action. Donc, à tour de rôle, chacun partage les succès et les défis rencontrés et suggère des pistes de révision. Ensuite, regroupées par niveaux scolaires, soit les deux enseignants de 4^e année, les deux de 5^e année et les deux de 6^e année (choix personnel des participants), les équipes révisent deux activités, analysent les suggestions de leurs pairs et proposent des révisions possibles. Certaines de ces révisions se font en utilisant la technique du carrousel pour varier le processus. Ces révisions mettent en évidence le détail du contenu des activités et leur raisonnement à propos des changements suggérés. Par la suite, chaque équipe présente son travail de révision aux deux autres équipes qui posent des questions et commentent de façon constructive, tel que décrit dans le descriptif du carrousel présenté à la rubrique 3.3.4.1. La chercheure propose alors quelques minutes de réflexion ensemble afin que tous les participants puissent entériner de manière explicite les changements proposés. L'autre façon d'apporter les révisions se réalise en grand groupe où chaque participant propose ses suggestions, suivie d'une discussion en grand groupe.

Dans un dernier temps, les participants, y compris la chercheure, se prononcent à tour de rôle pour confirmer leur accord quant aux changements suggérés ou en proposer d'autres

et justifient leur raisonnement. Le MACEEL est alors révisé pour qu'il y ait non pas simple juxtaposition des savoirs de chacun, mais une véritable co-révision dans un travail collaboratif à partir de réflexions générées par l'ensemble des praticiens (Bourassa, Bélair et Chevalier, 2007). La chercheuse transcrit ces révisions sous forme de tableaux synthèses mettant en exergue les prises de décision, tableaux remis aux enseignants lors de la rencontre individuelle hebdomadaire suivant la rencontre de groupe puis ensuite entérinées à la rencontre de groupe suivante, une procédure qui augmente ainsi sa crédibilité. Ces tableaux permettent de synthétiser et de consigner les informations de sorte qu'il soit possible pour les enseignants de facilement relire et de valider la justesse des commentaires et des décisions prises.

La rencontre de groupe en juin 2007 devait être la dernière et servir de bilan partage sur les retombées de la recherche-action. Faire un retour sur les révisions vise à vérifier si un consensus global se dégage du processus et des résultats de la recherche, une fois celle-ci terminée, incluant les pistes d'amélioration du modèle de lecture. Au cours de cette rencontre, les enseignants suggèrent d'ajouter une autre rencontre en novembre 2007, soit à un moment où leur recul et leur expérience additionnelle dans l'utilisation du modèle leur donnent une perspective suffisante pour offrir une rétroaction plus efficace (McKernan, 1991). Cette dernière rencontre, proposée par les enseignants, confirme leur engagement et leur sert d'occasion pour poser un regard critique sur les activités et la démarche élaborées pendant la collecte de données. Cette rencontre sert également à générer les principes clés d'accompagnement des élèves en lien avec le modèle proposé. Il importe de rappeler qu'aucune rencontre n'a eu lieu entre les mois de juin et novembre 2007. Les enseignants ont continué à enseigner avec le MACEEL et ont poursuivi leur réflexion à leur gré.

La date de la rencontre de clôture a dû être déplacée, ce qui a causé quelques problèmes. Le premier est qu'un des six participants n'a pas pu participer à la dernière rencontre de novembre, et ce, pour des motifs personnels. Le deuxième problème est le manque de suppléants pour remplacer les participants qui s'explique par le temps de l'année où les enseignants font leur bulletin et dû au nombre restreint de suppléants en milieu éloigné. Le troisième problème est celui des horaires chargés de fin de session qui font en sorte que cette dernière rencontre ne peut réunir les deux écoles en même temps. Lesdites rencontres ont donc lieu les 6 et 7 novembre de l'année scolaire suivante. Ces problèmes n'ont toutefois pas compromis les objectifs de la rencontre de clôture, car la chercheuse a pris soin

d'informer les enseignants de la deuxième journée des discussions partagées et des décisions prises à la journée précédente et d'acheminer à tous les participants un document leur présentant une synthèse des deux journées pour qu'ils la vérifient et en valident le contenu.

Le déroulement de cette dernière rencontre des fins de cycle, aussi appelée la rencontre de clôture, a pour but de porter un jugement sur l'ensemble de la recherche-action et de faire une triangulation des changements observés. D'emblée, les participants sont dans un premier temps invités à déterminer les influences qu'a le MACEEL sur les élèves. De façon individuelle, ils doivent écrire sur des fiches les apports du modèle à partir de leurs observations puis les coller sur une affiche placée au mur pour amorcer une discussion en plénière. Cette façon de faire permet à tous de partager leurs idées et d'en générer d'autres grâce à un travail de coélaboration (Chevalier, 2005).

Dans un deuxième temps, les participants posent un regard sur l'ensemble des activités pour déterminer lesquelles sont gagnantes. Ils réfléchissent d'abord de façon individuelle à la question : *Quelles sont les activités gagnantes et pourquoi?* Ils écrivent ensuite leurs réponses sur des fiches de couleur bleue. Au même moment, ils doivent distinguer quelles activités n'ont pas leur place dans le modèle sur des fiches rouges.

Une fois l'ensemble des activités évaluées, les participants s'attardent dans un troisième temps à la démarche, c'est-à-dire à l'ordre de présentation des activités, à la fréquence de celles-ci, à l'exactitude des catégories regroupant les activités et au gabarit des activités du MACEEL créés pendant la recherche-action. Pour ce faire, la chercheuse demande aux participants de se prononcer sur l'ordre et la fréquence des activités à partir de transparents qu'elle projette au mur comme celui présenté à l'appendice N.

La chercheuse invite dans un quatrième temps les participants à réfléchir sur l'utilité des neuf composantes du gabarit des activités de manière à en confirmer la pertinence. De façon individuelle, ils doivent placer, sur une autre grande affiche collée au mur, le niveau d'utilisation de chacune des composantes. Une échelle de gradation des critères « pas utilisé » à « très utilisé » sert d'affiche de compilation (appendice O).

La dernière partie de cette rencontre de clôture de la recherche-action requiert des participants qu'ils ciblent les principes clés d'accompagnement des élèves. Pour ce faire, la chercheuse pose trois questions. La première question, soit : *Quels sont les indices ou gestes réalisés par les élèves qui permettent de croire qu'une activité marche ou fonctionne bien ?*,

détermine les indices concrets que montrent leurs élèves. Les enseignants représentent leur réponse par un dessin.

La deuxième question, toujours sous forme de dessins, recherche les indices affectifs : *Quels sont les indices ou gestes réalisés par les élèves qui permettent de croire qu'ils ont été interpellés sur le plan de l'affectivité ?* Une discussion en plénière permet de partager les réflexions d'appui aux dessins. Pendant ces explications de groupe, la chercheuse colle les dessins et note sur une feuille géante les réponses pour garder des traces des discussions, et de cette manière, pour aider à déterminer si d'autres indices doivent être ajoutés à la liste après une réflexion en plénière.

La troisième question amène les participants à réfléchir sur les interventions préconisées pour que les activités soient comprises par les élèves et soient agréables pour eux. Pour ce faire, la chercheuse invite chacun à répondre individuellement sur des fiches à la question suivante : *Quels gestes ou interventions peuvent être posés par l'enseignant pour qu'une activité fonctionne bien et que l'affectivité soit sollicitée afin que les élèves connaissent du succès?* Une discussion s'ensuit pour partager les réflexions afin de générer une liste d'interventions de principes clés d'accompagnement des élèves.

L'analyse faite par les participants permet de vérifier la justesse du travail réalisé au cours de la recherche-action. En un mot, la structure variée des rencontres individuelles et en groupe favorise la collaboration entre les participants en plus d'assurer un travail de négociation consensuelle quant aux changements à apporter (Erickson, Farr-Darling, Clarke et Mitchell, 2004).

Comme clôture à cette partie, le tableau 8 met en évidence l'apport des outils de la collecte de données en lien aux objectifs visés de la présente recherche.

Tableau 8
Outils de la collecte de données en lien aux objectifs visés

Instruments	Types d'information recueillie	Objectifs visés
Journal de notes	Anecdotes, réflexions...	1
Registre de recherche	Observations, questions, défis...	1 et 2
Rencontres individuelles	Verbatim des participants	1 et 2
Rencontres de groupe	Verbatim des participants	1 et 2

Le déroulement de la recherche-action présenté, la prochaine partie décrit de quelle manière la collecte des données respecte les critères de rigueur scientifique.

3.5 LES CRITÈRES DE RIGUEUR SCIENTIFIQUE

Comme toute recherche qualitative, la présente recherche s'assure de respecter les critères scientifiques, notamment les critères de crédibilité, de fiabilité, de transférabilité, de confirmation et de pertinence. Un exercice de triangulation des données issues d'une série d'outils permet d'« explorer le plus de facettes possible du problème étudié en recueillant des données qui vont faire ressortir des perspectives diverses », ainsi qu'en plaçant la triangulation au cœur du processus de co-révision des connaissances. Il devient possible d'assurer « l'objectivation du sens produit pendant la recherche ». (Savoie-Zajc, 2004, p. 146).

Le processus de triangulation est *indéfini* dans la recherche-action parce qu'il se concrétise à partir des situations vécues en enseignement qui se multiplient de façon indéfinie, et c'est dans ce sens que Savoie-Zajc (*Ibid.*, p. 146) mentionne qu'une « discussion autour des constructions de sens émergentes » à chaque cycle de la collecte de données alimente en profondeur la recherche. En effet, la triangulation, réalisée à partir du journal de bord, du registre de la chercheure, des rencontres individuelles et de groupe, assure la rigueur

de la recherche par un processus itératif au sein duquel, dans la présente recherche, les rencontres de fin de mois créent un espace privilégié où les enseignants réfléchissent ensemble, étape par étape, aux révisions à apporter à la lumière de leurs expériences en situation et des synthèses que la chercheuse leur soumet (Altrichter et coll., 2002; Lavoie, Marquis et Laurin, 2003; Savoie-Zajc, 2004). Au moment où les données apparaissent répétitives et où les participants anticipent les réponses aux observations retenues, l'analyse des données atteint son point de saturation (Deslauriers, 1991).

3.5.1 La crédibilité

La crédibilité est assurée en réinsérant le compte-rendu des rencontres antérieures au sein des groupes de discussion pour leur approbation. En effet, la crédibilité émerge si les participants se retrouvent dans la transcription qui est faite de leur réalité. L'examen des tableaux synthèses, qui reprennent les décisions prises lors des rencontres de groupe, est entériné à chaque mois par les participants une fois la transcription des tableaux terminée et celle-ci acheminée aux participants. En pratique, cette transcription est vérifiée lorsqu'elle est discutée pendant les rencontres individuelles. Chaque enseignant prend un recul pour vérifier, d'une part, si le sens de l'interprétation des discussions et des prises de décision rend compte des applications quotidiennes de l'enseignement du MACEEL, et d'autre part, si les situations décrites reprennent explicitement celles vécues dans la salle de classe. Elle est à nouveau confirmée à la prochaine rencontre de groupe où, à la demande de la chercheuse, l'ensemble des participants se prononce sur la justesse de chaque prise de décision. De cette façon, il y a vérification du sens pour respecter un accord entre le langage et les valeurs de la chercheuse et des et des enseignants.

La chercheuse assure une vérification des données par les participants à partir de leur journal de notes personnelles (soit les notes colligées sur les feuilles de leur trousse) ainsi que du verbatim des rencontres individuelles, des prises de décision des rencontres de groupe compilées sur les tableaux synthèses et du registre de recherche de la chercheuse. Ainsi, l'analyse des données recueillies cerne quels aspects du guide et de l'horaire dans les outils d'accompagnement enseigner d'abord et ceux à enseigner par la suite. Cette pratique renforce la confiance et la plausibilité dans le fait que les composantes et les activités du MACEEL sont pertinentes.

Comme dernière étape pour rendre les données crédibles, la chercheure reprend les documents mentionnés afin d'assurer leur justesse, en lien au sens de l'interprétation, et de les comparer aux analyses systémiques réalisées à partir du logiciel électronique ATLAS-ti. À cet effet, ce logiciel en plus de faciliter l'analyse des catégories codifiées, fait apparaître d'autres réflexions émergeant des outils de collecte (carrousel et impact et faisabilité) et des révisions produites que les participants et la chercheure n'ont pas considérées. Ce genre d'analyse confirme à nouveau l'exactitude des données et réalise en ce sens ce que Savoie-Zajc (2004, p. 146) appelle une « triangulation des méthodes » où la chercheure « a recours à plusieurs modes de collecte de données ».

3.5.2 La fiabilité

Quant à la fiabilité, elle repose sur la cohérence entre la description détaillée du déroulement par cycles itératifs de la collecte des données, les discussions retranscrites et les résultats qui ont chaque fois émergé (Lincoln et Guba, 1985). Ces données font l'objet d'un consensus du groupe où toutes les prises de décision sont relues à voix haute au groupe par la chercheure, elles sont remises à chacun, donc approuvées individuellement, puis revues à plusieurs reprises pour appuyer les discussions de groupe comme le veut le processus de la recherche-action. Les participants revoient aussi les données grâce à leur mise en œuvre du modèle dans leur classe au quotidien.

En plus de la triangulation des données effectuée par les participants pendant la recherche-action, la chercheure vérifie l'authenticité de l'interprétation des données. Cette plausibilité est vérifiée par les propos des participants que la chercheure a notés dans son registre de recherche et par le fil conducteur de l'évolution de la collecte de données. La fiabilité se trouve également respectée par la triangulation qu'opère la chercheure entre les informations théoriques et les échanges lors des groupes de discussion, mais également à travers les liens qu'elle observe au fil de l'avancée des étapes de la recherche-action.

3.5.3 La transférabilité

La transférabilité est rendue possible en fournissant des descriptions riches du milieu et du contexte de la recherche de sorte que les enseignants partageant le même environnement

socioculturel puissent se reconnaître. En effet, l'objectif de la transférabilité dans une recherche qualitative ne se réalise pas en opérant une reprise identique des résultats, mais en rendant explicite la complexité du processus de sorte que d'autres puissent les reprendre dans un contexte similaire (Larouche, 2005). Celui de la présente recherche se situe dans les écoles de langue française en milieu minoritaire. La transférabilité permet à un enseignant d'un milieu semblable de se reconnaître dans la recherche, de repérer des similitudes dans la problématique liée à la compréhension de lecture et, enfin, de comprendre comment faire pour arriver aux mêmes résultats (Herr et Anderson, 2005). Donc, pour assurer une compréhension efficiente pour tous, la chercheuse formule les observations, les commentaires et les prises de décision de manière transparente afin que d'autres intervenants du milieu puissent, en les consultants, les interpréter de façon analogue. Le respect de ce critère est aussi possible grâce, entre autres, aux détails précisés dans le registre de recherche de la chercheuse où sont colligés les caractéristiques des enseignants, les descriptions explicites des deux écoles participantes et le détail des analyses présentées au chapitre qui suit.

3.5.4 La confirmation

Le critère de confirmation est respecté par la présence des interjuges qui vérifient la rigueur et la clarté avec lesquelles la description du processus de la collecte et de l'analyse des données est effectuée ainsi que par la signification que le lecteur attribue aux résultats (Stringer, 1999). Savoie-Zajc (2004) ajoute à ce critère de scientificité la cohérence entre les écrits présentés dans le cadre théorique et le choix des outils de la collecte d'analyse des données. Pour respecter ce critère, deux juges externes, soit la directrice et la co-directrice du comité de la présente thèse, examinent la rigueur et la clarté dans la description du processus de collecte de données et de l'analyse des données ainsi que dans la signification des résultats. Les interjuges vérifient la cohérence entre le cadre conceptuel et la collecte de données à chaque étape, soit la problématique, les questions de recherche, le cadre conceptuel et les méthodes de recherche, d'analyse et d'interprétation. En ce sens, les juges vérifient que la méthodologie, c'est-à-dire la justesse des outils utilisés et la clarté des analyses préconisées, soit en lien avec les questions de recherche et que non seulement le cadre conceptuel soit cohérent avec le cadre conceptuel d'une recherche-action, mais que les observations, les commentaires et les prises de décision alimentent le cadre conceptuel afin

de répondre à la problématique de départ. Aussi, de manière aléatoire, les interjuges traitent respectivement les observations, les commentaires et les prises de décision qui alimentent le cadre conceptuel de la thèse et vérifient leur rigueur en lien à la situation problématique de la thèse. Dit autrement, grâce à leur expertise, les juges externes s'assurent que la démarche, les composantes, les concepts et les fondements de la recherche soient crédibles et respectent les étapes propres à une recherche universitaire.

3.5.5 La pertinence

La pertinence de la présente recherche est démontrée par l'engagement volontaire et spontané des participants. Étant donné que la lecture constitue une discipline de base enseignée à tous les niveaux et que le nombre d'élèves ayant des difficultés de compréhension en lecture augmente comme en témoignent les résultats du rapport provincial de l'Ontario 2009-2010, les enseignants participants s'engagent ensemble de façon à mener le travail de révision du modèle à terme. La pertinence de co-réviser un modèle novateur en lecture est aussi affirmée par le fait qu'il « répond aux besoins d'un groupe particulier » (Dolbec et Clément, 2004, p. 200), soit les enseignants des élèves de la 4^e à la 6^e année qui, devant une pénurie de manuels de référence, éprouvent le besoin d'être accompagnés et outillés dans leur réalité quotidienne en contexte minoritaire (Gilbert et coll., 2004; Laplante, 2001).

À cette fin, ce chapitre a spécifié la méthode et le type de recherche et a présenté le projet pilote et la recherche-action réalisés de façon détaillée, c'est-à-dire les normes déontologiques, la présentation des participants, les données sociodémographiques, les outils utilisés et le déroulement préconisé dans l'accompagnement offert pendant les journées de formation et les rencontres. Ce chapitre a également précisé de quelle manière la triangulation assure la rigueur des données tout en indiquant de quelle manière la posture de la chercheuse et les critères de scientificité, qui ont prévalu dans le processus de la co-révision du MACEEL, rencontrent les exigences du critère de confirmation.

Les résultats de l'analyse font l'objet du prochain chapitre.

CHAPITRE IV

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Le chapitre précédent ayant défini les fondements méthodologiques et les outils d'analyse utilisés aux fins de la thèse, le présent chapitre examine l'application d'un modèle novateur d'enseignement de la lecture. Pour ce faire, il expose une vue d'ensemble ainsi que le détail des résultats obtenus lors de l'expérimentation du modèle.

L'analyse de contenu réalisée dans le cadre de cette étude porte sur les deux questions de recherche. La première concerne le modèle, et parce qu'il s'agit d'une recherche qualitative, elle démontre et justifie les diverses révisions dans leur détail susceptibles de rendre le MACEEL plus rigoureux et opérationnel en situation d'enseignement d'une classe ordinaire, et ce, à la lumière de la propre expérience en lecture des enseignants participants. Les changements proposés concernent les activités du modèle, leur fréquence, leur ordre de présentation et enfin la présentation du modèle. Ces changements proviennent des explorations, des retours et des discussions générales sur l'expérience d'implantation du modèle en salle de classe.

La seconde question porte sur les modifications des pratiques d'enseignement en lecture des enseignants participant à la recherche-action à la suite de la co-révision du MACEEL. Cette question passe par l'analyse du détail du processus d'accompagnement offert aux enseignants qui permet, entre autres, d'offrir des précisions quant à son influence sur les enseignants dans leur enseignement de la lecture et par conséquent, sur les élèves et d'en dégager des principes clés d'un accompagnement.

Tel que décrit au chapitre précédent, le processus d'analyse de contenu a permis de mettre en exergue, catégorie par catégorie, les principales données de la recherche. Dans ce qui suit sont présentées les données telles qu'elles émergent de ce processus.

4.1 MODIFICATIONS EFFECTUÉES AU MACEEL

Les modifications proposées par les enseignants qui émergent des analyses de

données portent sur les activités et sur divers changements quant à leur fréquence et à leur ordre d'apparition. Elles concernent également l'organisation et la présentation générale de la trousse du MACEEL incluant le gabarit de chaque activité.

4.1.1 Réflexions et révisions apportées aux activités du MACEEL

Il importe de préciser que dans le cadre de la présente recherche, les enseignants révisent les 28 activités du modèle. Les modifications visent à : a) ajouter du matériel d'appui et des activités supplémentaires, b) rendre les élèves plus actifs, c) réviser les interventions de l'enseignant dans son enseignement et dans la démarche des activités, d) enrichir l'environnement livresque, et e) modifier le titre de certaines activités.

Le tableau 9 énumère ces activités et précise l'objet de leurs révisions. L'appendice P présente une version détaillée des révisions et de certaines réflexions des enseignants compte tenu de l'ampleur des discussions et du grand volume d'analyses réalisées, à l'égard des révisions apportées.

Tableau 9
Révisions apportées aux activités du MACEEL

Nombre d'activités	Liste des activités	Révisions de contenu aux activités (par catégories)					Révisions (fréquence et ordre)	Activités acceptées tel quel
		A *	B	C	D	E		
1	1 : L'écriture dans un journal de lecture			•			ordre	
2	2 : L'optimisme			•			fréquence	
3	3 : Des stratégies efficaces d'apprentissage	•	•	•			fréquence	
4	4 : Les intelligences multiples	•					fréquence	
5	5 : Les trois mots du jour	•	•					
6	6 : Jouer avec les définitions	•	•	•			fréquence	
7	7a : La lecture en chorale		•	•				
8	7b : La lecture mise en scène			•		•	fréquence	
9	7c : La lecture répétée						fréquence	
10	7d : Et si je te racontais une histoire							•
11	7e : Je lis avec toi					•		
12	8 : La discussion de groupe							•
13	9a : Mettre la puce à l'oreille		•	•	•			
14	9b : La lecture multiple		•	•	•			
15	9c : Le lecteur expert		•	•				
16	10a : Résoudre des problèmes							•
17	10b : Des exercices d'inférences						ordre	
18	10c : Activer ses savoirs antérieurs							•
19	11 : L'ordinateur, un outil incontournable	•	•	•			ordre	
20	12 : Se donner des buts et examiner ses progrès							•
21	13 : Questionnaire sur les stratégies cognitives et métacognitives							•
22	14 : La lecture critique			•	•			
23	15 : Les questions liens entre la cause et l'effet			•				
24	16 : La littératie critique			•	•			
25	17 : Penser positivement							•
26	18 : Préparer une activité de lecture							•
27	19 : Se préparer pour une activité de lecture							•
28	20 : Autoévaluation de son apprentissage							•

* Cette légende fait référence à : a) ajouter du matériel d'appui et des activités supplémentaires; b) rendre les élèves plus actifs; c) réviser les interventions de l'enseignant dans son enseignement et dans la démarche des activités; d) enrichir l'environnement livresque; e) modifier le titre de certaines activités.

a) Ajouter du matériel d'appui et des activités supplémentaires

Les modifications apportées au matériel d'appui consistent essentiellement en l'ajout de ressources visant à faciliter la gestion des activités et à supporter de manière plus efficiente la métacognition. Ces changements incluent :

- des listes de mots par thème et par discipline. À titre d'exemple, dans l'activité 3 intitulée « Des stratégies efficaces d'apprentissage », la liste des stratégies devrait être fournie de manière à ce que « les élèves, en plus d'apprendre concrètement des méthodes efficaces de travail, prennent conscience des termes servant à décrire ces différentes stratégies » (P1; 1 : 16; 89 : 117; 26-04)¹⁹. De plus, les enseignants proposent de placer les courts paragraphes et les mots clés des activités 5 « Les trois mots du jour » et 6 « Jouer avec les définitions » au mur de mots du centre de littératie pour travailler le vocabulaire. Cette façon de faire contribue, selon leurs dires, à rendre l'environnement de la salle de classe propice à la lecture;
- des affiches comme repères visuels pour les élèves. Ainsi, à l'activité 4 « Les intelligences multiples », les enseignants suggèrent d'ajouter des affiches et une brève description des caractéristiques de chacune des intelligences pour les rendre plus évidentes pour les élèves et pour pouvoir y faire référence pendant l'enseignement (P3; 3 : 41; 307 : 317; 20-03);
- des sites Internet sensibilisant les enseignants et les élèves à divers aspects, comme pour la lecture interactive de l'activité 11 « L'ordinateur, un outil incontournable »;
- un ajustement des outils en fonction du niveau de littératie des élèves comme celui opéré à l'activité 4 « Les intelligences multiples ». En effet, après avoir répondu au questionnaire, les résultats des élèves ne permettent pas de préciser leur intelligence dominante à cause de la formulation des questions. Les enseignants suggèrent d'indiquer dans le guide quels questionnaires contiennent des questions plus discriminantes.

¹⁹ À titre de rappel, ce code signifie par exemple : (P1) le document primaire de codification (dans le cas présent, le premier document); (1:16) le numéro du code (dans le cas présent, le 16^e élément codifié dans le document); (89 : 117) l'endroit du code et la longueur de l'information codifiée (dans le cas présent, le code débute à la 89^e ligne pour se terminer à la 117^e) et la date du commentaire émis, en présentant d'abord le jour puis le mois (26-04).

Sous cette rubrique, en plus de l'ajout du matériel d'appui, les modifications de contenu consistent également en l'ajout d'activités supplémentaires dont la difficulté varie en fonction du niveau scolaire et d'autres visent à consolider des stratégies. Les activités adaptées au niveau scolaire sont :

- des activités à difficulté nivelée par niveau scolaire, comme dans le cas de l'activité 11 « L'ordinateur, un outil incontournable ». En ce sens, les enseignants suggèrent de concevoir d'autres « activités avec des exigences de plus en plus complexes par rapport aux niveaux scolaires [... de manière à garder une] attitude positive » face à la tâche (P2; 2 : 78; 923 : 925; 26-04). À titre d'exemple, les enseignants suggèrent qu'en 4^e année, les élèves réalisent une lecture interactive en lien avec un type de texte, qu'en 5^e année, cette dernière soit en lien avec un projet thématique simple, et qu'en 6^e année, elle soit en lien avec un projet thématique plus élaboré du calibre d'une mini-recherche;
- des activités de réinvestissement, comme pour l'activité 4 « Les intelligences multiples », qui permettent aux élèves de mettre à profit leurs intelligences dominantes en les réinvestissant dans les apprentissages au quotidien.

b) Rendre les élèves plus actifs

Pour assurer l'engagement actif des élèves dans les activités, d'autres changements visent, de façon plus régulière, à faire verbaliser à voix haute leurs savoir-faire appliqués dans la réalisation d'une activité. Tel est le cas de l'activité 3 « Des stratégies efficaces d'apprentissage » où les enseignants insistent pour dire que les élèves, après avoir terminé une activité de lecture et discuté des différents savoir-faire sollicités avec leurs pairs, identifient quels savoir-faire ils souhaitent mobiliser davantage parce qu'ils sont bénéfiques dans cette situation. Ces savoir-faire touchent par exemple, les stratégies d'études et de mémorisation qui aident les élèves à comprendre que « plus ils sont cognitivement organisés, plus ils ont de chances de réussir » (P1; 1 : 16; 89 : 117; 26-04). Les propos concernant la révision des activités 5 « Les trois mots du jour » et 6 « Jouer avec les définitions » abondent dans ce sens en insistant davantage pour que les élèves verbalisent à voix haute leurs processus mentaux, « car ils oublient de le faire ou ne savent pas comment mettre en mots ce qu'ils font » (P2; 2 : 7; 332 : 333; 20-03). Pour favoriser la prise de conscience de leurs processus d'application,

les enseignants proposent aussi « de nommer un élève secrétaire pour écrire les pistes liées à la définition des mots. Cet élève pourrait relire à l'occasion les stratégies utilisées pour promouvoir la prise de conscience, l'activité cognitive et l'effet bénéfique d'un modelage par les pairs pour les élèves moins habiles » (P2; 2 : 6; 326 : 327; 20-03).

c) Réviser les interventions de l'enseignant dans son enseignement et dans la démarche des activités

Les révisions proposées par les enseignants sur le plan de l'intervention et dans la démarche des activités visent tout particulièrement les activités de modélisation. À cet effet, ils constatent que la modélisation est particulièrement utile pour les élèves ayant plus de difficulté en lecture. Par exemple, à l'activité 7a « La lecture en chorale », les enseignants suggèrent, qu'une fois la lecture fluide modélisée, de poursuivre l'accompagnement des élèves moins habiles sur ce plan en tapant du doigt sur le pupitre pour sensibiliser les élèves à respecter le rythme. Les interventions en lien à la modélisation sont ajoutées également aux activités 9b « La lecture multiple » et 15 « Les questions liens entre la cause et l'effet » où l'enseignant modélise « non seulement le savoir lire, mais compare également plusieurs textes d'une façon structurée et détaillée » (P2; 2 : 59; 742 : 746; 20-03). Ce genre de modélisation est aussi ajouté par les participants à l'activité 9a « Mettre la puce à l'oreille » de sorte que l'enseignant lui aussi lise pendant la lecture silencieuse afin de démontrer aux élèves l'importance qu'il accorde à l'acte de lire et le plaisir que lui procurent ces temps de lecture. Enfin, les enseignants suggèrent de modéliser l'activité 11 « L'ordinateur, un outil incontournable » à cause des aspects novateurs de la tâche, par exemple, en insérant dans une lecture interactive des illustrations et en créant des liens hypertextes.

d) Enrichir l'environnement livresque

Conscients de l'importance d'offrir une variété de livres dans la classe, les enseignants suggèrent de préciser par exemple, à l'activité 9a « Mettre la puce à l'oreille », qu'il convient d'assurer « une rotation de livres à des moments planifiés » (P2; 2 : 53; 699 : 700; 20-03). Toujours dans cette même optique, les enseignants suggèrent d'ajouter aux activités 9b « La lecture multiple », 14 « La lecture critique » et 16 « La littératie critique » la précision suivante : « qu'il faut prévoir plusieurs textes et livres sur un même sujet » selon l'objectif de l'activité (P2; 2 : 58; 735 : 736; 20-03). Toutefois, pour la littératie critique et même la lecture critique, les enseignants ont de la difficulté à distinguer les exigences de chacune, et

ce, même si la lecture critique fait partie du curriculum de français. Un seul enseignant sur six se sent à l'aise dans l'enseignement de ces deux activités. La chercheuse offre donc un grand soutien pour ces activités.

e) Modifier le titre de certaines activités

Deux titres sont modifiés. Il s'agit de l'activité 7b qui portait le titre « Théâtre de lecteurs ». À la suite d'une formation suivie par les enseignants

sur le théâtre de lecteurs, cette activité visait seulement à travailler la fluidité. Dans notre activité ici, c'est plus que ça. Nous avons un narrateur qui lit puis un élève qui explique le déroulement de la scène et relate un fait semblable d'une situation vécue dans son quotidien pour ainsi réagir au texte. Ensuite, le narrateur poursuit. Nous travaillons réellement la compréhension du texte en plus de la fluidité. Donc, pour faire la distinction entre notre formation et cette activité, nous devrions changer le titre (P2; 2 : 30; 493 : 501; 20-03).

Les enseignants s'entendent sur : « La lecture mise en scène » comme nouveau nom. Aussi, l'activité 7e « La lecture partagée », change de titre parce qu'elle « fait trop référence à la lecture partagée du ministère de l'Éducation de l'Ontario, alors qu'il ne s'agit pas de la même activité » (P2; 2 : 42; 611 : 613; 20-03). Le nouveau titre devient : « Je lis avec toi ».

Pour conclure, le tableau 9 illustre également qu'un nombre d'activités ne fait pas l'objet de révisions de contenu : 7d « Et si je te racontais une histoire », 8 « La discussion de groupe », 10a « Résoudre des problèmes », 10c « Activer ses savoirs », 12 « Se donner des buts et examiner ses progrès », 13 « Questionnaire sur les stratégies cognitives et métacognitives », 17 « Penser positivement », 18 « Préparer une activité de lecture », 19 « Se préparer pour une activité de lecture » et 20 « Autoévaluation de son apprentissage ». Cependant, neuf activités sont révisées sur le plan de leur fréquence ou de leur ordre d'apparition.

4.1.2 Réflexions et révisions apportées à l'ordre et à la fréquence de présentation des activités du MACEEL

Les changements en lien à la structure du modèle, soit l'ordre et la fréquence des activités, comprennent des révisions à l'horaire et au guide de l'enseignement du modèle retrouvés dans la trousse. Ces deux documents d'appui, présentés sous forme de tableaux dans le MACEEL, proposent des suggestions d'horaire quotidien, hebdomadaire et mensuel ainsi que

de répétitions des activités les plus critiques pour en assurer l'ancrage. La figure 10 illustre ces changements et l'appendice Q les reprend en détail.

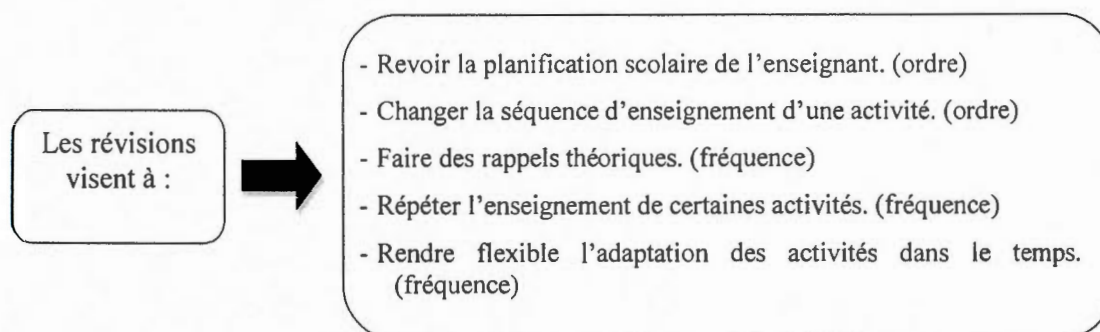


Figure 10 : Réflexions et révisions apportées à l'ordre et à la fréquence de présentation des activités du MACEEL

Comme illustrées dans le tableau 9 de la section 4.1.1, les révisions proposées par les enseignants touchent l'ordre et la fréquence de 9 des 28 activités. Comme en témoigne la figure 10, les changements portent d'abord sur la planification scolaire de l'enseignant. Elle concerne entre autres, la première semaine d'école. À titre d'exemple, les enseignants suggèrent que l'activité 1 « L'écriture dans un journal de lecture » prenne place dès la première semaine d'école au lieu de la fin de la deuxième semaine « afin qu'elle se développe comme une activité régulière dès le début de l'année scolaire » pour que les élèves prennent de bonnes habitudes de travail (P3; 3 : 18; 124 : 126; 26-04).

Les résultats de la figure 10 donnent également à voir un changement de mois pour la séquence d'enseignement d'une activité, soit dès le mois de septembre pour l'activité 10b « Des exercices d'inférences », parce qu'elle vise l'appropriation d'une stratégie de lecture et que « c'est plus logique de travailler les outils de base dès le début de l'année » (P2; 360; 3291 : 3296; 07-11).

D'autres changements portent sur la fréquence à savoir, sur la manière de mieux assurer la compréhension des visées de l'activité. Tel est le cas pour l'activité 2 « L'optimisme » qui présente aux élèves dès septembre le détail théorique de l'activité, détail qui est repris en janvier « parce qu'après les fêtes, les élèves ont pris de la maturité » (P1; 1 : 18; 124 : 129; 26-04). Ce détail fait référence à l'importance d'adopter une pensée optimiste

et de gérer ses émotions, il doit donc se travailler sur une base continue. Les changements suggérés à l'activité 4 « Les intelligences multiples » permettent aussi à l'enseignant d'assurer l'enseignement des activités hebdomadaires sur une base continue dans le sens où des rappels sont faits.

Les enseignants constatent en expérimentant le modèle l'importance de répéter certaines activités de manière quotidienne pendant un certain temps (activité 2 « L'optimisme ») ou plus d'une fois par semaine ou par mois (activité 3 « Des stratégies efficaces d'apprentissage », activité 6 « Jouer avec les définitions », activité 11 « L'ordinateur, un outil incontournable ») « afin d'élaborer, d'échanger et de rendre bénéfique [l'objectif de ces activités] auprès d'un plus grand nombre d'élèves. De cette façon, ils développeront de nouvelles habitudes de travail » (P1; 1 : 20; 135 : 137; 21-03).

Pour certaines activités, les enseignants soutiennent qu'il serait judicieux d'indiquer la mention précisant que la fréquence des activités mérite d'être adaptée au besoin « selon le temps de l'année et les imprévus, car le modèle est flexible et se prête bien aux adaptations personnelles des utilisateurs » (P2; 2 : 283; 2646 : 2648; 06-11). Ces suggestions sont faites en lien plus direct avec les activités 7b « La lecture mise en scène » et 7c « La lecture répétée » dans l'horaire et dans le guide de l'enseignement du modèle.

Pour conclure, les changements reliés à la structure du modèle font référence à la fréquence des activités ainsi qu'à l'ordre de celles-ci. Le souci principal des enseignants est relié à la planification des activités et à l'instauration d'une routine qui assure l'exposition aux activités de base dès le début de l'année scolaire. De cette façon, l'enseignement des fondements du modèle deviendra intégré dans la planification scolaire et non ajouté une fois cette planification terminée. Enfin, la répétition des activités vise à revoir les notions ou les stratégies à l'étude afin que les élèves s'approprient ces nouveaux savoirs.

4.1.3 Réflexions et révisions apportées à l'organisation et à la présentation du modèle

La figure 11 présente une synthèse de ces révisions et l'appendice R en montre le détail.

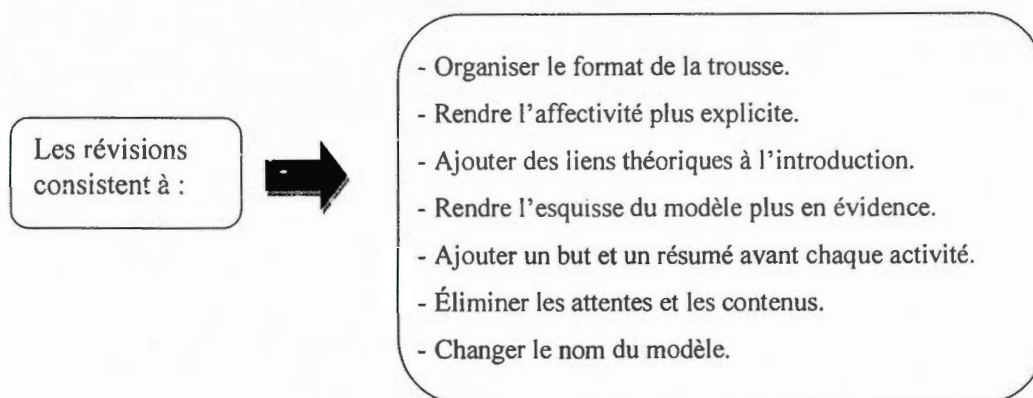


Figure 11 : Réflexions et révisions apportées à l'organisation et à la présentation du MACEEL

Les révisions portent d'abord sur l'organisation du format de la trousse. Ces modifications visent entre autres, à ajouter des signets de repère et à détailler les informations théoriques dans l'introduction pour faciliter l'utilisation du MACEEL. Les enseignants s'attardent aussi à mettre plus en évidence les stratégies affectives en les plaçant au début de la trousse puisqu'une « fois l'affectivité interpellée, on peut ensuite passer aux activités de lecture, car tout part de l'affectivité » (P2; 2 : 100; 1168 : 1179; 18-05).

Pour opérer et indiquer de façon plus significative les révisions au contenu des activités à l'égard d'un environnement livresque riche, comme celui proposé au tableau 9 de la section 4.1.1, les modifications visent également à ajouter des informations dans l'introduction du modèle pour rappeler l'importance d'un tel environnement de livres et les adaptations possibles du modèle selon les besoins de l'enseignant « à cause des particularités [du] groupe d'élèves », des activités hors calendrier et du temps de l'année scolaire (P2; 2 : 115; 1289 : 1293; 18-05).

Quoique l'esquisse du modèle soit présente dans la trousse, les enseignants s'entendent sur l'importance de démontrer de façon plus fréquente les liens entre le modèle et les activités en insérant, suggèrent-ils, des rappels dans l'horaire et le guide mensuel. « Ceci éviterait que les enseignants le lisent une seule fois et n'y reviennent plus » (P2; 2 : 145; 1549 : 1558; 20-03).

Les révisions portent encore sur le gabarit des activités, en l'occurrence l'ajout du but à chacune et d'un résumé « pour qu'au premier coup d'œil, les enseignants puissent savoir à quoi sert cette activité et de quoi il s'agit » (P3; 3 : 41; 307 : 317; 20-03).

Les enseignants suggèrent aussi d'éliminer les attentes et les contenus, soit les liens avec le programme de formation, pour que le « modèle [soit] utilisable à l'extérieur de l'Ontario parce que les curriculums diffèrent d'une province et même d'un pays à l'autre. On devrait les laisser tomber » (P2; 2 : 375; 3420 : 3422; 07-11).

Pour conclure, le travail de révision de la présentation du modèle prend fin en changeant le nom du modèle qui est le *Modèle affectif et cognitif de l'enseignement explicite de la lecture* parce que les enseignants souhaitent mettre davantage en évidence l'affectivité parce qu'elle est, selon leur dire, l'essence du modèle. « Je me demande si le titre est assez accrocheur [...] Je pense qu'avec un titre accrocheur, surtout le nouvel enseignant, va avoir le goût de le consulter pour se faire guider. Pour l'enseignant avec expérience et désireux de se garder à jour, il voudra être informé des nouveautés et fort probable le privilégier » (P2; 2 : 99; 1152; 1163; 18-05). Le titre retenu par vote caché devient : *Une rencontre affective avec la lecture pour les élèves de 4^e, 5^e et 6^e année.*

La prochaine partie examine les défis rencontrés pendant ces révisions en ce qui a trait aux activités.

4.1.4 Défis rencontrés pendant les révisions du MACEEL

À la lumière des discussions, il s'avère possible de constater trois facteurs principaux qui occasionnent des défis dans l'enseignement du MACEEL. Le premier est le manque de compréhension de la part des enseignants quant à la manière d'accompagner les élèves pendant la réalisation d'une activité. Par exemple, trois enseignants ignorent comment animer l'activité d'écriture dans un journal de lecture. D'après les discussions, ces enseignants pensent que cette activité requiert des élèves d'écrire une réflexion une fois la lecture terminée du genre, « ce que j'ai aimé du livre... » ou « mon livre se résume comme suit... ». Pourtant, comme précisé dans le MACEEL, cette entrée de journal doit être nourrie par une discussion de groupe après une lecture et a pour but de laisser des traces de la réflexion personnelle qui émerge une fois cette discussion complétée. En d'autres mots, par cet

échange d'idées sur les savoir-faire ou les stratégies à appliquer pour réussir cette lecture, l'élève prend davantage conscience de ses stratégies.

Même si cette activité d'écriture présente des défis, les enseignants s'entendent sur les bienfaits de celle-ci à cause de la discussion au préalable, sauf que, comme mentionné, trois enseignants sur six rapportent qu'une fois les élèves rendus à l'étape d'écriture, ils décrochent. Ils trouvent cette tâche reliée à l'écrit ardue parce qu'ils n'aiment pas écrire. Selon les enseignants, la place qu'occupe la technologie, en simplifiant les procédures de communication, fait en sorte que les élèves préfèrent des résultats rapides et associent l'acte d'écriture à une action démodée. La discussion autour de cette situation produit des suggestions qui sont ajoutées au modèle, suggestions de laisser le choix à l'élève de faire un schéma ou un dessin ou bien d'écrire. Toutefois, les échanges sur le sujet soulignent aussi l'importance de redonner le goût d'écrire aux élèves.

Les enseignants constatent qu'il leur arrive d'oublier le savoir procédural pour réaliser une activité comme c'est le cas pour l'écriture du journal : « Ce que j'ai vécu avec le journal de lecture, c'est que les élèves ont de la difficulté à poser un regard et dire ce qu'ils apprécient dans une lecture, ce qui vient les chercher. Plusieurs élèves n'ont pas été capables de faire une entrée journal de lecture pour promouvoir l'activité métacognitive et ce, même si j'avais donné des exemples » (P2; 2 :226; 2140 :2148; 06-11). Suite à ce propos, certains enseignants participants ont pris la parole pour expliquer la bonne démarche de l'activité. Comme suite à cette discussion avec les enseignants, la chercheure ajoute des précisions à cet effet pour aider les enseignants à faire vivre l'activité comme elle devrait l'être. Pour mieux les accompagner et ainsi réviser le contenu, la chercheure implique davantage les enseignants en leur demandant par exemple, dans le cadre d'une autre activité de créer eux-mêmes une lecture interactive (activité 11 « L'ordinateur, un outil incontournable ») avec les composantes essentielles (liens hypertextes...).

Le second défi rapporté par les enseignants vient de ce que, de manière générale, pour s'appropriier et suivre le modèle, ils considèrent essentiel de recevoir un accompagnement. Ce commentaire vient surtout quand il est question de comprendre l'arrimage entre le processus de lecture (avant, pendant et après la lecture), les trois fondements du MACEEL (affectivité, enseignement explicite des stratégies de lecture, métacognition) et les activités de lecture. Ce commentaire souligne l'importance des changements que le modèle sous-tend. Des exemples

expliciteront ce défi la prochaine partie qui porte sur les processus d'accompagnement offerts aux enseignants.

Le troisième défi repose sur le fait que la recension des écrits, réalisée par la chercheure et partagée aux enseignants pendant les formations, est en avance sur le contenu du curriculum de français. Tel est le cas pour l'activité 16 « La littératie critique » qui est plutôt comprise par les enseignants comme l'activité 14 « La lecture critique ». Une clarification de la compréhension des enseignants s'avère nécessaire. Pour ce faire, étant donné la complexité de ces activités, la chercheure présente des exemples concrets d'activités réalisées par les élèves pendant le projet pilote. Elle amorce aussi une discussion avec le groupe pour améliorer leur compréhension sur le plan de la distinction entre ces deux activités. Toutefois, dû aux exigences de la littératie critique, les enseignants émettent peu de commentaires et apportent peu de révisions autres que mentionner l'importance d'adapter cette activité selon les besoins et les capacités du groupe d'élèves. Par contre, les commentaires positifs de l'enseignant les ayant enseignées laissent croire que ses collègues voudront s'approprier le contenu de ces activités. « [Le modèle] permet d'approfondir nos connaissances et de connaître les nouveautés dans notre profession. Eh bien, c'est le cas pour la littératie critique, c'est nouveau. C'est nouveau pour nous, mais à force de travailler avec, nous allons mieux la connaître » (P2; 2 : 221; 2107 : 2109; 11-06).

En somme, l'ensemble des révisions réalisées au modèle indique que les enseignants souhaitent travailler les activités en profondeur du fait qu'il leur importe de voir les élèves devenir plus actifs dans l'appropriation de leurs savoirs. Ces changements montrent également que les enseignants portent une attention toute particulière aux activités moins traditionnelles qui incitent les élèves à contribuer directement à la création des activités de même qu'à celles qui permettent de développer de nouvelles habitudes de travail par les interactions métacognitives entre les pairs. « Une fois ces changements complétés, nous serons satisfaits parce que nous sommes convaincus qu'un enseignant pourra enseigner la lecture en intégrant [entre autres, mieux] l'affectivité » (P2 : 2 : 103; 1198 : 1202; 18-05).

4.2 PROCESSUS D'ACCOMPAGNEMENT

Pour que les enseignants s'approprient l'ensemble du modèle de lecture et puissent identifier les révisions à faire, la chercheuse guide ces derniers de différentes façons. En effet, l'accompagnement offert par la chercheuse varie selon les deux types de rencontres : individuelles et de groupe. L'aide sollicitée pendant les rencontres individuelles vise les besoins immédiats de l'enseignant dans sa salle de classe pour appliquer avec justesse le modèle de lecture. Toutefois, les rencontres de groupe réalisées à la fin de chaque mois concernent davantage les décisions quant à la révision du modèle à l'étude. Le détail des modalités d'accompagnement lors des rencontres individuelles et des rencontres de groupe est présenté dans ce qui suit.

4.2.1 Processus d'accompagnement des enseignants lors des rencontres individuelles

La chercheuse offre trois types d'accompagnement pendant les rencontres individuelles. Le tableau 10 en rend compte.

Ce tableau illustre que les accompagnements offerts aux enseignants se traduisent sur une base quotidienne par des actions ou des discussions. Par exemple, lors des rencontres hebdomadaires individuelles dans les écoles respectives, les enseignants informent d'abord la chercheuse du thème de la semaine ou du mois ou des prochaines lectures. Le travail consiste alors à arrimer les activités et les concepts du modèle à l'enseignement au quotidien. Comme l'illustre le tableau 10, parmi les propositions offertes, il y a, entre autres, l'exploration de ressources telles que des textes ou des sites électroniques. L'identification de ces dernières facilite le travail d'appropriation du modèle tout en soulageant les enseignants d'une part de leur responsabilité de trouver dans le matériel disponible celui le mieux adapté aux activités du modèle. Ce soutien est d'autant plus apprécié par les enseignants qu'ils considèrent que : « Le modèle est très exigeant et j'apprécie que tu nous accompagnes pour ne pas qu'on le laisse de côté dû au manque de temps créé par les imprévus à l'école. Par imprévus, je fais référence aux activités extracurriculaires » (P2; 2 : 184; 1825 : 1827; 27-03).

Tableau 10
Processus d'accompagnement des enseignants – rencontres individuelles

Processus d'accompagnement	Détails/Exemples
1) Susciter la réflexion personnelle d'un enseignant.	<ul style="list-style-type: none"> - Faire décrire une situation vécue par un des élèves observés dans le but d'aider un enseignant qui éprouve des difficultés à arrimer le modèle et la notion à l'étude.
2) Accompagner l'enseignant pour qu'il développe, de façon approfondie, certains aspects du modèle en lien avec son niveau scolaire.	<ul style="list-style-type: none"> - Créer des liens entre les thèmes à l'étude dans la classe et l'intégration du modèle à l'horaire hebdomadaire et mensuel. - Penser ensemble à des interventions pour réaliser une activité portant sur les stratégies de lecture ou la notion à l'étude. - Questionner l'enseignant sur les stratégies qu'il utilise pour accompagner les élèves de manière à développer sa métacognition. - Suggérer une variété de thèmes et de types de livres et aider l'enseignant à faire la rotation des livres de la bibliothèque de la classe. - Développer des stratégies pour stimuler davantage la métacognition dans les interactions en petits et grands groupes chez les élèves. - Offrir des explications supplémentaires ou faire des mises en situation personnalisées d'une activité. - Travailler de concert avec un enseignant pour adapter une activité selon les caractéristiques particulières à son niveau scolaire.
3) Modéliser une activité en classe afin que l'enseignant en fasse un apprentissage vicariant.	<ul style="list-style-type: none"> - Faire de la modélisation d'une activité à la demande d'un enseignant pour diminuer son anxiété face aux nouvelles activités par exemple, l'activité 3 « Les stratégies efficaces d'apprentissage » et l'activité 11 « L'ordinateur, un outil incontournable ».

Ce sentiment de débordement diminue avec l'appropriation du modèle de lecture. En effet, au fil de l'avancée de la recherche, le besoin d'accompagnement diminue et se trouve remplacé vers la fin par des invitations transmises à la chercheuse par les enseignants et aussi par leurs élèves pour qu'elle vienne observer les présentations orales découlant des nouvelles activités. « Le fait que tu nous as accompagnés, Nathalie, dans l'appropriation du modèle, me fais réaliser et me confirme à quel point l'accompagnement dans une formation est essentiel. Sinon, le train de vie est tellement vite et la direction nous propose d'autres nouveautés à

intégrer dans nos enseignements qui font que nous devenons perdus » (P; 2 : 195; 1887 : 1888; 18-05). Comme en atteste la prochaine section, pareille évolution dans le type d'accompagnement s'observe également lors des rencontres de groupe.

4.2.2 Processus d'accompagnement des enseignants lors des rencontres de groupe

L'accompagnement offert par la chercheure à la fin de chaque mois en mode de rencontres de groupe vise à co-réviser le modèle de lecture. Cette co-révision se réalise en lien avec le processus et les étapes de la recherche-action. La présente section décrit les 10 modes d'accompagnement.

Tableau 11
Processus d'accompagnement des enseignants – rencontres de groupe

Processus d'accompagnement	Détails/Exemples
1) Offrir de la formation aux enseignants.	<ul style="list-style-type: none"> - Offrir de la formation à partir d'exemples concrets et de mises en situation sur les concepts de base du MACEEL lors des deux journées de formation offertes pour amorcer la recherche. - Dispenser d'autres formations tout au long de la recherche afin que les enseignants s'approprient le contenu de façon graduelle. <p>« Pour moi, le fait que tu nous as fait vivre concrètement cette activité dès la première journée de formation, j'étais beaucoup plus à l'aise de l'enseigner... » (P1; 1:16; 89:117; 26-04).</p>
2) Soutenir les enseignants, et ce, surtout au début de la recherche.	<ul style="list-style-type: none"> - Rappeler aux enseignants qui ont besoin d'aide pour penser l'animation d'une activité de consulter leurs collègues, et ce faisant, développer l'entraide, mais également la prise de conscience métacognitive du processus d'accompagnement. - Offrir de l'aide et répondre aux questions par rapport aux savoir-faire. - Inviter les enseignants à nommer les changements dans leur pratique. <p>« C'est sûr que mes interventions ont changé. J'essaie maintenant de relier mon affectif au texte à lire par exemple, en partageant des expériences personnelles avec mes élèves. Donc, je prends conscience que c'était un aspect qui me manquait pour faciliter l'engagement de mes élèves en lecture » (P2; 2 : 428; 4001 : 4021; 21-05).</p>
3) Questionner pour approfondir la discussion de groupe.	<ul style="list-style-type: none"> - Questionner pour clarifier ou encore pousser la réflexion. <p>« Vous trouvez cette partie trop longue ce qui fait que vous n'êtes pas portés à lire l'exemple. Qu'est-ce que vous suggérez? » (P2; 2 : 144; 1538 : 1544; 20-03).</p>

4) Fournir des explications et ressources supplémentaires pour assurer une bonne compréhension des fondements et ainsi réviser le modèle de façon approfondie.	<ul style="list-style-type: none"> - Clarifier le déroulement d'une activité pour l'utiliser avec plus de justesse. - Offrir du matériel autre que celui déjà présenté pour procéder à une révision avec rigueur. <p>« [J]e regarde dans ce livre-ci, et le test est différent de celui dans l'activité. Celui que je vous avais présenté avait été validé. C'est la raison pour laquelle je l'avais privilégié. Si nous regardons ensemble celui dans le livre que je vous présente aujourd'hui... » (P1; 1 : 23; 154 : 158; 26-04).</p>
5) Diriger la discussion pour trouver une solution (améliorer un point, mieux relever un défi...).	<ul style="list-style-type: none"> - Questionner les enseignants et réfléchir ensemble pour trouver des solutions. <p>« Je vous rappelle que vous aviez dit au début de notre travail ensemble qu'ajouter les attentes et les contenus donnerait du poids au modèle. Vous semblez maintenant dire autrement. Est-ce que cette information a encore sa place ou si on la laisse tomber et pourquoi? Qu'est-ce qui nous aide à prendre cette décision? » (P2; 2 : 370; 3390 : 3392; 07-11).</p>
6) Proposer d'autres façons de procéder.	<ul style="list-style-type: none"> - Faire émerger d'autres idées en offrant en exemple une activité retravaillée. - Accueillir les suggestions des enseignants. <p>« Tu as tout à fait raison, il faudrait trouver une façon plus évidente de présenter la pré-lecture, le pendant et après la lecture dans le modèle pour démontrer les liens de façon plus évidente » (P2 : 2 : 144; 1538 : 1544; 20-03).</p>
7) Aborder tous les aspects du modèle (contenu, horaire, guide...) pour assurer leur révision.	<ul style="list-style-type: none"> - Faire des rappels pour réviser toutes les activités par exemple, les activités en lien avec les autoévaluations qui ne peuvent être installées a priori dans l'horaire à cause de leur nature même.
8) Synthétiser une discussion et répéter les changements à effectuer pour confirmer leur exactitude.	<ul style="list-style-type: none"> - Résumer pour assurer une compréhension commune de la discussion. <p>« Donc si je comprends bien ce que vous confirmez, le fait d'attribuer un coin de lecture aux élèves et d'y placer des livres qui leur appartiennent [...] fait en sorte que ces façons de faire augmentent le goût de lire et les motivent » (P2; 2 : 231; 2194 : 2198; 06-11).</p>
9) Faciliter le repérage des informations.	<ul style="list-style-type: none"> - Créer des signets pour rendre plus visuelles les parties du modèle.
10) Démontrer le lien entre une décision d'effectuer un changement et la théorie.	<ul style="list-style-type: none"> - Démontrer un lien théorique pour corroborer le raisonnement de la révision du modèle. <p>« Je suis d'accord avec vous, l'activité 15 « Les questions liens entre la cause et l'effet » s'avère exigeante. Par contre, il faut mettre autant d'emphasis en 4^e année qu'en 6^e année, mais en variant la difficulté des textes. Dans la littérature, on précise que cette activité, qui aide l'élève à développer une compréhension approfondie du texte, est la plus exigeante à réaliser. Les chercheurs précisent aussi qu'elle peut être réalisée à partir de la 3^e année, mais qu'une modélisation est nécessaire parce que les élèves ne pensent normalement pas de façon aussi consciente à cette</p>

	composante de leur lecture. Les élèves doivent donc développer cette habileté » (P2; 2 : 90; 1050 : 1051; 26-04).
--	---

Il est intéressant de constater l'étendue des demandes dans tous les aspects de l'enseignement, c'est-à-dire tant au sein de la planification d'une activité de lecture, que de l'enseignement, la réalisation et le produit qui en découle. Par contre, il est possible de constater que l'accompagnement offert dans une révision de telle envergure s'avère essentiel pour guider avec justesse les enseignants dans leur raisonnement progressif vers l'appropriation individuelle et en groupe du modèle.

4.3 CONTRIBUTIONS DU TRAVAIL DE RÉVISION DANS L'APPRENTISSAGE DES ENSEIGNANTS SUR LEUR ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE

La présente partie précise de quelle manière le travail de révision du modèle effectué par les enseignants affecte leur enseignement de la lecture chez un élève de 4^e, 5^e et 6^e année. En ce sens, cette partie répond à la deuxième question de recherche. Pour ce faire, elle examine d'abord les interventions qu'il importe que les enseignants privilégient, à la suite des modifications apportées au modèle sur le plan de l'affectivité, pour mieux tenir compte des bases conceptuelles. Elle précise dans un second temps les interventions à réaliser à la suite du travail de révision des activités sur l'enseignement de la lecture et sur la taxonomie des stratégies de lecture ce qui permet d'analyser la deuxième question de recherche.

4.3.1 Interventions de l'enseignant à l'égard des bases conceptuelles de l'affectivité

D'entrée de jeu, il importe de préciser que les compétences reliées à l'affectivité renvoient au savoir-être et que, dans le cadre de l'intervention en lecture, ce savoir-être touche plus particulièrement quatre composantes qui sont l'environnement de la salle de classe, l'optimisme, l'efficacité personnelle et l'intelligence émotionnelle. Dans le cadre de la présente recherche, et comme en atteste ce qui vient, pour accompagner sur le plan affectif les élèves dans leur savoir lire, les enseignants apprennent à réviser les gestes posés et les paroles pour mieux différencier les approches en prenant en compte la personnalité de l'élève.

4.3.1.1 L'environnement affectif en salle de classe

La figure 12 regroupe les réflexions portant sur la création d'un environnement affectif lié à la lecture et décrit de quelles manières les interventions de l'enseignant contribuent au bien-être de l'élève et à l'implantation d'un climat susceptible de donner le goût de lire.

a) Dispenser un savoir-être

La figure 12 montre les six manières que les enseignants formés à l'utilisation du modèle ont utilisées pour créer un climat affectif qui agit sur le vouloir apprendre et le bien-être dans la salle de classe. À cette fin, ils ont pris appui sur un éventail de stratégies affectives présentées dans la trousse pour développer la compétence émotionnelle. Le travail de révision que les enseignants font ajoute de la structure à ces stratégies qui visent à créer une relation entre l'élève et l'enseignant et à savoir identifier leurs besoins personnels.

Ainsi, les enseignants apprécient utiliser des anecdotes personnelles tirées d'expériences vécues telles que des voyages et des situations au quotidien. Les enseignants précisent que partager des expériences personnelles en lien avec la prochaine lecture intéresse l'élève avant même d'avoir amorcé la lecture. « Parler de ses expériences vécues et de celles des élèves prend la forme d'une nourriture avant de commencer la lecture. Les élèves développent davantage le goût de lire avec intérêt au lieu de le faire mécaniquement. [...] ils s'investissent plus » (P2; 2 : 249; 4022 : 4030; 21-05).

Selon les enseignants, l'attention portée à écouter et à observer l'élève pour décoder son message s'avère une intervention clé en pareil contexte. Quoique plus souvent verbal, ce message peut aussi être physique. « Les élèves arrivent le matin avec ce qu'ils ont vécu la veille. Par exemple, prendre le temps de questionner les élèves à l'occasion ou de façon sporadique permet d'interpréter les messages comme dans la situation suivante : *Manon (nom fictif), as-tu eu une belle fin de semaine?* Toi comme enseignante, tu connais Manon et d'après son timbre de voix, tu te rends compte qu'elle est sensible et que ça ne va pas » (P2; 2 : 239; 2266 : 2277; 06-11).

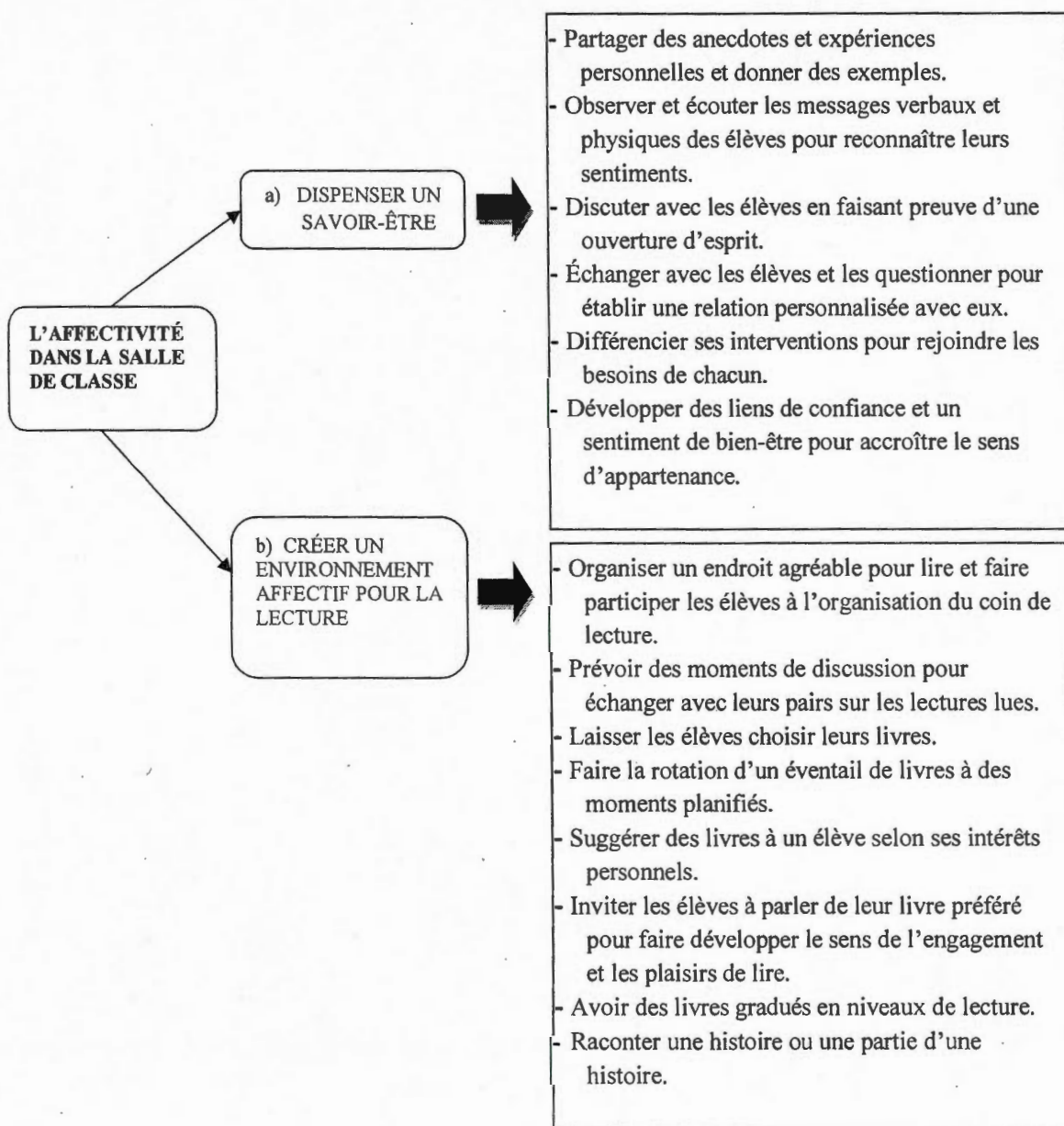


Figure 12 : Interventions proposées de manière à créer un environnement affectif propice à l'enseignement de la lecture

Les enseignants soulignent également l'importance de faire preuve d'une ouverture d'esprit dans leurs interactions avec les élèves : « Je garde en tête que je veux grandir avec mes élèves et m'ouvrir au changement pour pouvoir avancer avec eux. Pour moi, l'affectivité

est le numéro un dans ma vie d'enseignante. Je pense que ce n'est pas tout le monde qui sait comment, mais je pense que ça se développe. Il faut apprendre à la développer, car c'est trop important » (P2; 2 : 427; 3987 : 3993; 21-05). Enfin, établir une relation personnalisée avec les élèves et consolider le lien de confiance, de bien-être et de sécurité par des paroles ou des gestes appropriés leur apparaît également de première importance. Comme ils le précisent, cette relation leur permet de mieux différencier leurs interventions sur les plans des processus d'enseignement et d'apprentissage, des contenus, des réalisations et de l'organisation de la classe. L'élève révèle aussi son sentiment de bien-être par son regard « C'est dans les yeux et c'est là que ça se passe. Sur le plan de son apprentissage, lorsque je prends le temps de bien l'écouter et de le regarder attentivement, cet élève est déjà plus motivé. On dirait que déjà là, il est prêt à entendre autre chose. Il est plus ouvert » (P2; 2 : 425; 3965 : 3969; 21-05).

En somme, l'attention portée à écouter et interpréter les sentiments des élèves est selon les enseignants un aspect important dans le développement de la relation affective. À travers les exercices proposés, les enseignants disent prendre davantage conscience de « ce que mes actions, mes paroles et mes interventions créent chez mes élèves et mes collègues » (P2; 2 : 243; 2303 : 2309; 06-11).

b) Créer un environnement affectif pour la lecture

Dans un autre ordre d'idées, les enseignants constatent que la création d'un environnement affectif contribue positivement à l'enseignement de la lecture. Ils affirment que le simple fait de réserver un endroit agréable pour lire par exemple, en permettant aux élèves de s'asseoir où ils veulent (par terre, sur des coussins, près d'un ami, sur une grosse chaise...) affecte positivement leur engagement. L'enseignant peut aussi allumer une chandelle et faire jouer de la musique d'ambiance. Ces mesures « contribuent à rendre la période de lecture intéressante et diversifiée [...] les élèves se mettent à lire beaucoup plus rapidement. Ils apprécient ce temps pour lire et me le disent » (P2; 2 : 191; 1866 : 1867; 05-03). Les enseignants affirment qu'il s'agit de conditions gagnantes pour que les élèves lisent et parlent de leur lecture entre eux. « J'entends des échanges beaucoup plus constructifs, ce qui ne me surprend pas parce que les élèves lisent plus longtemps, donc, se plongent davantage dans leur lecture. Ils sont plus motivés à lire » (P3; 3 : 49; 360 : 371; 27-03). Aussi, le fait d'inviter les élèves « à participer à l'organisation et la décoration d'un coin de lecture augmente leur motivation et leur goût de lire » (P2; 231; 2194 : 2198; 06-11).

En effet, laisser les élèves choisir leurs lectures pour qu'ils s'impliquent davantage, les faire lire selon leur goût, puis les inviter à partager leur appréciation entre eux, les incite à parler « lecture » et à donner aux autres élèves le goût de lire tel livre. Une enseignante partage les propos d'une conversation soutenue avec un de ses élèves qui a démontré un intérêt accru pour la lecture parce qu'elle lui a laissé choisir son livre :

En début d'année, j'avais un élève qui ne parlait pas et manquait de confiance en lui. Ses enseignants précédents lui avaient toujours dit : *Tu ne lis pas avec fluidité et tu ne comprends pas bien ce que tu lis, il faut donc que tu lises davantage. Puis, on lui imposait des lectures.* Je lui ai demandé ce qu'il voulait lire et il m'a répondu *Bob L'Éponge*. Je lui ai donc laissé choisir son livre en lui demandant les raisons de son choix. Je ne l'ai pas repris sur son choix, et ce, même si je n'étais pas d'accord. Par la suite, j'ai vu un changement dans l'augmentation de son envie de lire et j'ai vu qu'il avait apprécié le respect que j'avais pour lui. Je sais qu'avec le temps, il lira d'autres lectures, mais pour le moment, il est là (P2; 2 : 204; 1966 : 1975; 06-11).

Les enseignants réalisent qu'offrir un environnement riche en livres « exige une variété de livres, de revues et de textes dans la classe, ce qui requiert une rotation de livres à des moments planifiés » (P2; 2 : 53; 699 : 700; 20-03). Ils se rendent compte qu'ils doivent être à l'affût des nouvelles collections et prennent conscience que de présenter ces nouveaux livres, et parler des auteurs « augmentent le niveau de motivation pour la lecture. Les élèves aiment lire et veulent feuilleter les livres une fois que je les ai présentés et laissés sur mon bureau. J'en présente un ou deux à la fois » (P2; 2 : 335; 3069 : 3071; 07-11).

Les résultats du travail des enseignants confirment que suggérer un livre à des élèves en fonction de leurs intérêts les incite à lire davantage. Cette intervention prend encore plus d'ampleur lorsque l'enseignant précise un passage de livre et fait le lien avec un élève.

Il y en a un qui m'a dit : *J'haïs ça lire* et je lui ai répondu : *Justement, je pense que j'ai un livre pour toi mon homme.* Il y a un livre de François Gravel, des éditions Séries sauvages, où la première phrase du livre, c'est : Je déteste la lecture. J'ai ajouté : *Je pense que vous allez bien vous entendre les deux.* C'est un livre de 191 pages. Il a lu le livre et a apprécié sa lecture [...] Il est maintenant rendu au deuxième livre de Gravel. La conseillère pédagogique m'avait dit de ne pas acheter cette série parce que c'est un peu violent. Je dirais que, même si le livre ne parle pas des pois et des carottes, mais qu'il est un peu violent, en autant que les élèves lisent. Ils voient pire à la télévision donc qu'ils lisent des histoires avec un peu de violence ou qu'ils les voient, j'aime mieux qu'ils lisent des livres et travaillent la fluidité et la compréhension de lecture parce qu'ils aiment ce qu'ils lisent. Je lui ai maintenant sorti quelques livres à lui suggérer en les commentant. Moi, j'achète un ou deux livres

d'une série et si les élèves les aiment, j'achète tous les autres. Des fois, j'ai des élèves qui lisent de nouveaux livres et les apportent en classe en me disant : *Lis ça madame, c'est super bon* (P2; 2 : 412; 3811 : 3824; 21-05).

Les enseignants attestent aussi que déterminer à l'avance avec les élèves quel livre choisir crée un lien affectif pour la lecture. « Ce livre est placé dans le coin de lecture. Même si le livre appartient à la classe, l'élève l'a choisi et a écrit son nom sur une étiquette collée sur le livre et pendant sa lecture, ce livre lui appartient. Je trouve que c'est important de leur faire développer un sens d'appartenance et de rapprochement avec la lecture. L'élève peut prendre son livre durant la journée, car le bac est placé à sa hauteur » (P2; 2 : 229; 2171 : 2179; 06-11).

La figure 12 illustre aussi que selon les enseignants, proposer des livres gradués, soit des livres répertoriés en niveaux de lecture, fait partie des éléments gagnants pour motiver les élèves à lire. Certains ajoutent que la collection GB+ est l'une des collections les plus intéressantes pour le lecteur moins habile, car le fait que l'élève « se rende au panier 27 et qu'il choisisse le sujet de son livre le motive à lire. Avant, c'était les niveaux 1 à 30 jusqu'en 3^e année puis il n'y avait rien pour la 4^e, 5^e et 6^e année. Depuis l'an passé, il y a les niveaux 50 à 80 et là, je sens que lorsque j'en parle aux élèves, ils ont le goût de s'améliorer et d'aller voir les livres, comme s'ils représentaient des défis » (P2; 2 : 232; 2205 : 2224; 06-11).

Les enseignants ont aussi constaté que raconter une partie d'une histoire aux élèves et arrêter à des moments précis font en sorte que « les élèves restent sur leur soif. Ils ont hâte de connaître la suite. Ils en raffolent. Tous les élèves apprécient se faire raconter une histoire, peu importe le niveau scolaire » (P2; 2 : 336; 3077 : 3084; 07-11).

En somme, il ressort que lorsque l'enseignant s'implique personnellement en partageant des expériences et en discutant d'autres sujets que la pédagogie, lorsqu'il propose des activités de lecture motivantes qui rejoignent les champs d'intérêt des élèves, et ce, dans un environnement soigneusement préparé pour donner le goût de lire, ce goût devient manifeste. « C'est ça l'affectivité, soit de créer les conditions pour instaurer un climat propice à la lecture » (P2; 2 : 239; 2266 : 2277; 06-11). Cette réflexion laisse croire que le savoir-être est un préalable dans le sens qu'il instaure un environnement propice pour développer le goût de lire.

4.3.1.2 L'optimisme en salle de classe

Le travail de révision des enseignants précise quelles interventions travaillent avec efficacité l'optimisme chez les élèves à l'égard de l'enseignement de la lecture. Il est à noter que certaines interventions mentionnées dans la présente section ont déjà été mentionnées dans la section précédente portant sur l'affectivité et peuvent également apparaître dans les prochains concepts affectifs (efficacité personnelle et intelligence émotionnelle). Cette répétition s'explique par les liens serrés qui se tissent entre les concepts et les composantes. Par exemple, il convient de se souvenir qu'*organiser un endroit agréable pour lire et faire participer les élèves à l'organisation du coin de lecture* favorise la création d'un environnement affectif pour la lecture (affectivité). Il est possible de constater que ces interventions se retrouvent également sous la composante *présenter la lecture de façon à captiver l'attention de l'élève et à susciter son intérêt* du présent concept qu'est l'optimisme. Ainsi, une intervention peut avoir plus d'une fonction et rejoindre plus d'un concept affectif.

La figure 13 montre que trois composantes relèvent de l'optimisme soit, a) présenter la lecture de façon à captiver l'attention de l'élève et à susciter son intérêt, b) responsabiliser l'élève dans son apprentissage, et c) varier la réalisation des situations d'apprentissage qui comprennent des interventions concrètement applicables.

a) Présenter la lecture de façon à captiver l'attention de l'élève et à susciter son intérêt

Cette figure illustre que pour travailler les modes d'attribution et captiver l'attention de l'élève, l'enseignant peut entre autres raconter une anecdote ou une expérience personnelle et donner des exemples directement liés au texte. En agissant ainsi, « les élèves posent plus de questions, discutent entre eux et s'engagent plus rapidement dans la réalisation de l'activité » (P2; 2 : 432; 4065 : 4081; 21-05).

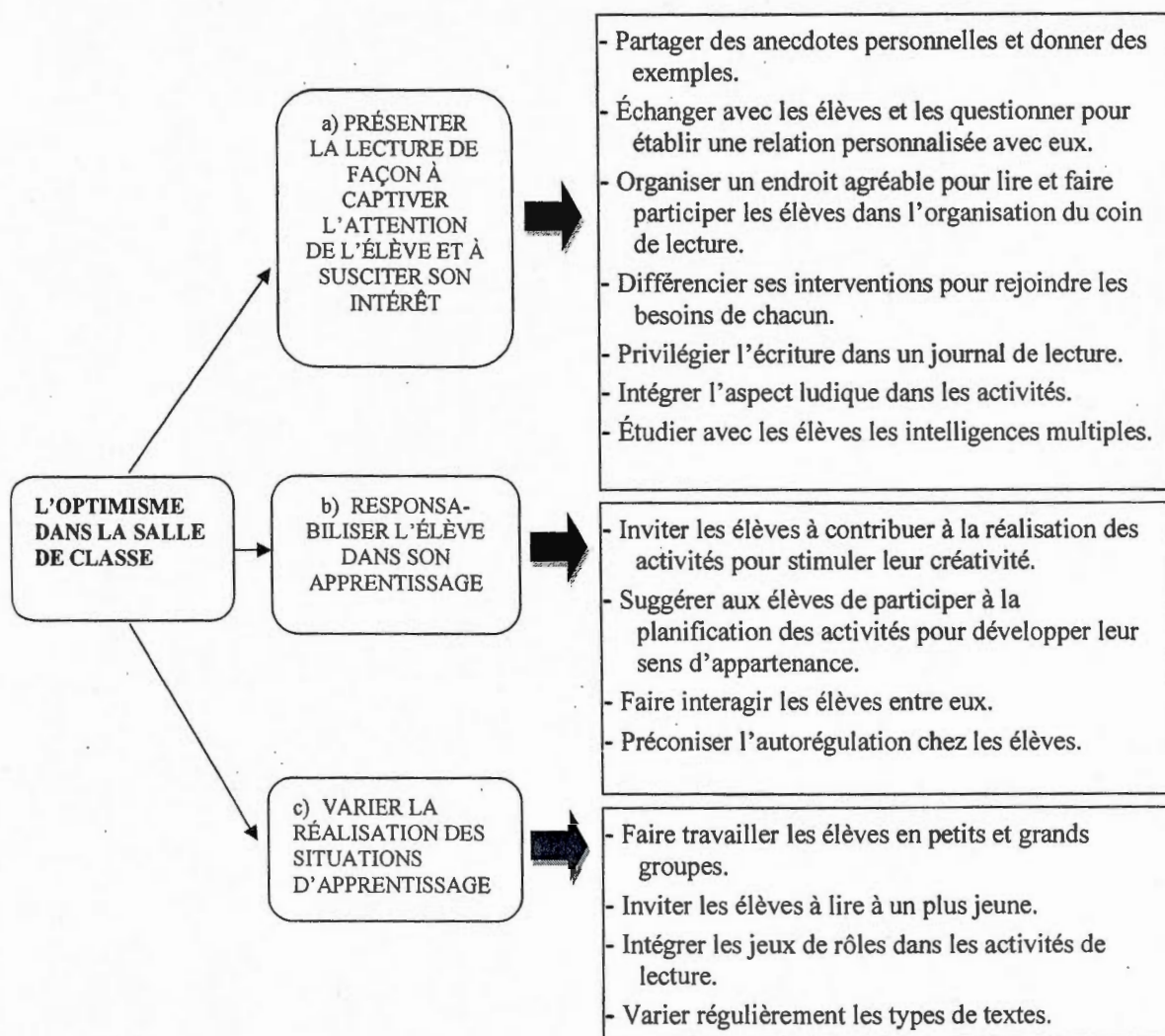


Figure 13 : Interventions proposées à l'égard de l'optimisme sur l'enseignement de la lecture

Un enseignant précise l'importance accordée à discuter avec les élèves pour établir une saine relation enseignant-élève, car « s'il n'y a pas d'affectivité, la matière ne passera pas. [...] En préconisant la discussion, les élèves deviennent engagés et impliqués et considèrent même l'apprentissage comme leur projet d'apprendre, ça part d'eux. Ça vient d'eux et non de l'enseignant. L'élève démontre par ses agissements qu'il a lui aussi le goût d'apprendre » (P2; 2 : 201; 1929 : 1936; 06-11). Les enseignants constatent qu'un geste ou une parole, suscitant la motivation intrinsèque telle que prêter un livre, peut servir de

motivation extrinsèque pour lui donner le goût de lire. « J'ai par exemple fait exprès pour dire à un élève : *Regarde, j'ai lu ce livre et j'ai pensé à toi*. Des fois, c'est à cause du sujet que je rejoins leurs intérêts. Par contre, juste le geste relié à la relation de prêter un livre à l'élève, je pense que c'est beaucoup pour lui donner le goût de lire » (P2; 2 : 424; 3954 : 3964; 21-05).

Dans le même sens, un enseignant partage une situation où un élève prend conscience de son intérêt pour les livres d'horreur, et par effet domino adopte, à ce moment, une pensée optimiste face à la lecture « J'ai un élève qui a découvert qu'il aimait les livres d'horreur à partir des conversations animées en classe. C'est la grande découverte pour lui, lorsqu'il se choisit une lecture, il précise à présent : *Je vais me choisir un bon livre d'horreur* » (P2; 2 : 227; 2152 : 2157; 06-11). Les discussions peuvent également varier en portant sur les dates de remises des travaux de manière à renforcer la motivation des élèves dans la réalisation de l'activité. En effet, lorsque l'enseignant négocie et se montre concerné par une préoccupation particulière des élèves et change par exemple, la date de remise d'un travail, « il motive les élèves à vouloir faire mieux et à être intéressés avant même de commencer l'activité » (P2; 2 : 431; 4052 : 4054; 21-05).

Les commentaires des enseignants ayant cours durant la révision du MACEEL démontrent leur préoccupation profonde pour offrir un coin invitant de lecture réalisé avec les élèves et une bibliothèque organisée, ou encore pour décorer la classe pour qu'elle témoigne de l'importance à avoir un endroit spécial pour lire de sorte à travailler la motivation intrinsèque des élèves. Aussi, un système d'emprunt tenu par les élèves crée également un sens d'appartenance au coin de lecture et de rapprochement avec celui-ci. « Le climat crée alors une ambiance propice au développement d'une motivation intrinsèque » (P2; 2 : 229; 2171 : 2179; 06-11). Il convient de noter la mention répétée en lien au coin de lecture au sein de cette composante, soit une intervention déjà mentionnée au concept précédent à l'égard de l'affectivité dans la salle de classe.

Toujours sous la composante présenter la lecture de façon à captiver l'attention de l'élève et à susciter son intérêt, aux dires des enseignants, la différenciation planifiée s'avère un élément important dans la motivation des élèves. À cet effet, elle permet entre autres à l'enseignant d'interagir selon les intérêts et les besoins individuels de chacun, et de proposer différentes manières de réaliser une activité. Ainsi, selon eux, les élèves apprennent mieux,

sont davantage intéressés par l'activité et s'impliquent davantage.

Après s'être appropriés les caractéristiques du troisième fondement du MACEEL, les enseignants réitèrent ce dernier qui se traduit dans l'enseignement par l'écriture dans un journal de lecture. Privilégier l'écriture incite les élèves à travailler davantage leurs émotions, leurs sentiments et leurs savoir-faire. Ils peuvent aussi s'exprimer sur ce qu'ils ressentent. Ils « apprécient beaucoup cette activité et ça les stimule, car pour des élèves de 6^e année, c'est comme un journal personnel où ils vont davantage en profondeur dans leur compréhension du sens de la lecture et c'est personnel pour eux » (P2; 2 : 433; 4082 : 4096; 21-05).

Intégrer l'aspect ludique dans les apprentissages motive les élèves et les engage dans l'activité (MÉO, 2005). Selon les enseignants, cet aspect facilite les interactions par exemple, « [l']activité 6 « Jouer avec les définitions » permet d'avoir une discussion en plénière [basée sur] les questionnements et les observations des élèves [...]. Ils ont cette facilité d'embarquer lorsqu'ils voient que c'est un jeu et que ce n'est pas trop long. Pour certains, c'est ce qui les fait allumer » (P2; 2 : 344; 3151 : 3155; 07-11). Un deuxième exemple fait référence aux apprentissages : « Apprendre en travaillant la compréhension de texte [à partir d'un aspect ludique] est une porte gagnante où la coopération est également sollicitée. Les élèves embarquent dans ce genre d'activités tout en s'appropriant des stratégies de lecture » (P2; 2 : 334; 3061 : 3063; 07-11). Selon les enseignants, préconiser l'aspect ludique favorise les interactions positives et fait travailler les élèves en petits groupes, ce qui leur permet d'apprendre ensemble et de se donner un langage commun pour en parler.

Enfin, les nombreuses discussions des enseignants sur les intelligences multiples confirment l'intérêt évident des élèves pour découvrir leur intelligence dominante. « Ils veulent ensuite en apprendre davantage sur le sujet et explorer les différents savoir-faire (P2; 2 : 407; 3748 : 3769; 21-05). Ils deviennent alors motivés à réaliser des activités variées.

Pour conclure, il est possible de constater des liens évidents entre les composantes de l'affectivité en salle de classe et celles de l'optimisme. La relation enseignant-élève, la discussion, la responsabilisation des élèves, la différenciation et l'aspect ludique font partie des retombées du travail de révision qui contribuent à sa façon à l'enseignement de la lecture des enseignants participants. Bref, l'implication personnelle de l'enseignant s'avère la première étape pour mousser l'intérêt des élèves dans leurs apprentissages, mais la

participation de ces derniers est tout aussi essentielle : c'est un partenariat. Il importe de préciser que la motivation des élèves et leur engagement face à une activité ne sont pas en soi de l'optimisme, mais ils favorisent des pensées (être intéressés) et des comportements (s'engager dans une activité) optimistes.

b) Responsabiliser l'élève dans son apprentissage

La figure 13 démontre que les enseignants ont su repérer les interventions à privilégier pour responsabiliser les élèves dans leurs apprentissages. Les enseignants ont particulièrement apprécié la composante créatrice des activités proposées. Ils mentionnent, par exemple, l'intérêt des activités comme celle portant sur la création d'une lecture interactive. Le fait que cette dernière exige, entre autres, « d'inclure une idée principale et des idées secondaires, de rédiger une histoire sur un logiciel de présentation, de trouver des illustrations qui servent d'aide dans l'application et ensuite de lire l'histoire à un autre élève » (P3; 3 : 35; 262 : 266; 07-05) incite les élèves « ...à interagir entre eux pour qu'ils apprennent ensemble » (P3; 3 : 40; 300 : 305; 07-05). En ce sens, ce genre d'activités leur permet de prendre position dans les discussions et d'apprendre de cette réflexion faite ensemble.

Cette figure indique encore que demander aux élèves de participer à la planification d'une activité développe leur sens d'appartenance. Concrètement, l'enseignant suggère aux élèves des mots et des courts textes (p. ex. : activités 5 « Les trois mots du jour » et 6 « Jouer avec les mots ») ou les invite à apporter des livres de la maison pour la bibliothèque de la classe pour les impliquer et les responsabiliser davantage. Aussi, le fait qu'un élève apporte tel livre de la maison incite les autres à le lire. Il est possible encore une fois de revoir les propos concernant le coin de lecture refaire surface. Ces derniers étaient également présents à la composante précédente ainsi qu'au concept de l'affectivité dans la salle de classe. Les enseignants lui accordent donc une grande importance.

Les enseignants constatent que faire interagir les élèves ensemble pour favoriser la prise de conscience, par exemple, des stratégies utilisées ou de la découverte d'un nouveau livre, non seulement approfondit la compréhension des textes lus, mais assure un apprentissage qui va au-delà de leurs réponses habituelles lors des questions avant, pendant et après la lecture. Les enseignants trouvent de plus que ce genre de discussion incite les élèves qui se font discrets à devenir responsables des appréciations de lectures qu'ils font et des

commentaires qu'ils émettent. Selon les enseignants, rendre les élèves actifs par ce genre d'interaction augmente le goût de lire,

Grâce à l'activité 9a « Mettre la puce à l'oreille », mon élève introverti s'est approché d'un autre, ce qui est un grand pas pour lui, et s'est fait raconter un bref résumé de livre et donner une évaluation générale. Il a dû à son tour faire une appréciation de son livre. Grâce à ces interactions, cet élève s'est intéressé à un nouveau livre. Je ne pense pas que l'effet aurait été le même si la suggestion était venue de moi (P3; 3 : 27; 189 : 200; 02-05).

Ce propos démontre que les interactions permettent de découvrir de nouveaux livres.

Les enseignants apprécient également une autre façon de responsabiliser les élèves, soit lorsque ces derniers s'autorégulent en se fixant des buts à court terme sous forme de stratégies à appliquer ou d'habiletés de travail à développer. Leurs commentaires démontrent que les élèves sont aussi très actifs dans leurs savoir-faire quand vient le temps de développer une pensée positive comme dans les activités 2 « L'optimisme » et 17 « Penser positivement ». Les enseignants mentionnent que ce genre d'activités développent « une meilleure estime de soi, permettent aux élèves de se valoriser et d'évaluer leurs sentiments par rapport à une situation » tout en se sentant responsables de leurs efforts pour apprendre (P2; 2 : 331; 3032 : 3036; 07-11).

En somme, selon les enseignants, la responsabilité des élèves gagne véritablement à être sollicitée à toutes les étapes de leur apprentissage, et ce, de la création des activités au regard métacognitif une fois celles-ci terminées.

c) Varier la réalisation des situations d'apprentissage

Le travail de révision supporte l'importance de varier les façons de faire vivre les situations d'apprentissage par exemple, lorsque l'enseignant invite les élèves à travailler en dyade, en petits groupes ou avec un élève plus jeune : « Faire travailler les élèves avec un pair favorise l'entraide. Ils discutent ensemble sur les processus de savoir-faire et effectuent une activité métacognitive au profit de la compréhension du texte. Ils aiment travailler en dyade, sont plus enthousiastes et plus efficaces » (P2; 2 : 389; 3547 : 3564; 07-11). De manière analogue, l'activité 7d « Et si je te racontais une histoire », qui crée des situations où les élèves parlent des processus d'application des stratégies de lecture et s'évaluent entre pairs, est très efficace pour mousser la métacognition : « Les élèves adorent cette activité. Ils sont à la fois très

motivés, se critiquent constructivement et apprennent ensemble... » (P3; 3 : 40; 300 : 305; 07-05). De plus, cette façon de jumeler un élève à un pair et même à un plus jeune pour certaines activités, « permet d'aller chercher les élèves qu'on a de la difficulté à motiver » (P3; 3 : 19; 128 : 130; 20-03). Les activités suivantes se prêtent bien à varier la réalisation des situations d'apprentissage : 3, 5, 6, 7b, 8, 9a, 9b, 9c, 10b, 11, 18, 19. Cette façon de faire rejoint les effets positifs de l'action des jeux de rôles pour favoriser l'apprentissage du vocabulaire et de la compréhension de lecture parce que les élèves se sentent en position d'experts vis-à-vis d'un pair (activité 7b « La lecture mise en scène »; activité 9c « Le lecteur expert ») ou d'un plus jeune (activité 7d « Et si je te racontais une histoire ») et sont plus motivés à s'engager dans l'activité.

Les résultats mettent en évidence, comme en atteste la figure 13, que lorsque l'enseignant varie régulièrement les types de textes, il incite les élèves à être plus attentifs au sens de l'écrit et à être plus motivés à lire : « [Si l'élève] n'aime pas tel type de texte, il en préférera peut-être un autre. Si tu lui fais lire une pièce de théâtre, puis tout d'un coup, il veut comprendre parce que ça l'intéresse, c'est encore mieux. Si l'enseignant ne varie pas les façons de lire, les élèves ont moins de chance de développer un intérêt [pour la lecture] et d'être optimistes face à leur apprentissage » (P2; 2 : 124; 1384 : 1388; 18-05).

Pour conclure, il est intéressant de constater l'importance accordée aux discussions en petits et grands groupes, l'implication de l'enseignant dans la planification des moments de réflexion pour les élèves, et aussi le rôle actif des élèves qui stimule en eux ce désir de s'investir de façon positive pour mieux s'approprier ce qu'ils lisent.

4.3.1.3 L'efficacité personnelle en salle de classe

Deux composantes permettent à l'enseignant de travailler l'efficacité personnelle des élèves au profit de l'enseignement de la lecture pour leur faire connaître des réussites. En travaillant l'efficacité personnelle, les élèves prennent conscience de leurs compétences et, par effet domino, ils apprennent à les évaluer. La figure 14 rend compte des interventions à privilégier pour travailler ce concept. À titre de rappel, les interventions proposées peuvent se retrouver aussi au sein de différents concepts, ce qui confirme qu'une intervention contribue au développement de plus d'une base conceptuelle à la fois.

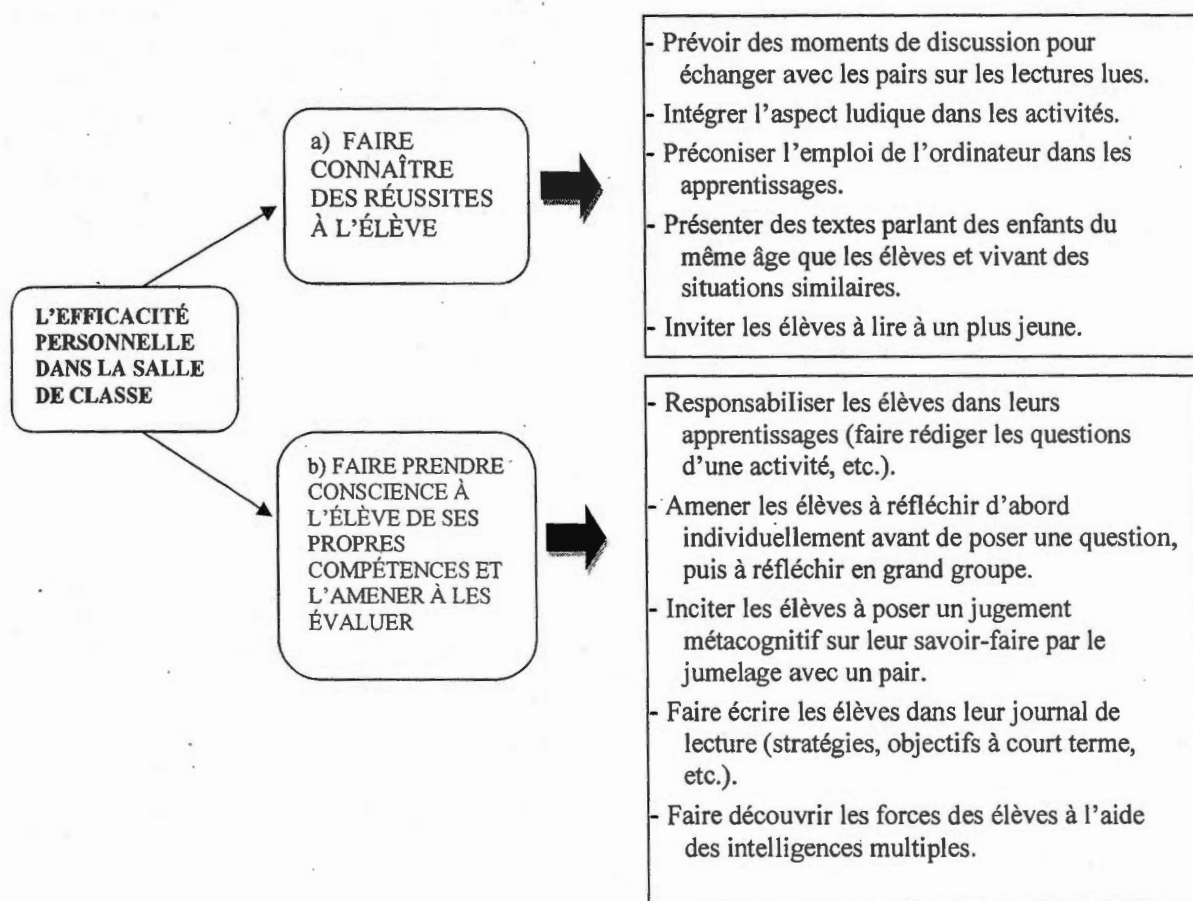


Figure 14 : Interventions proposées à l'égard de l'efficacité personnelle sur l'enseignement de la lecture

a) Faire connaître des réussites à l'élève

Le travail de révision des enseignants permet de constater qu'en invitant les élèves à se parler de leurs lectures entre eux et avec l'enseignant, ils augmentent l'intérêt pour les livres et connaissent plus de réussites sur le plan de la compréhension. Par contre, les enseignants réitèrent l'importance de montrer concrètement et de façon structurée comment discuter des textes lus :

Je pense à un élève entre autres, qui a lu le livre Aragon, c'est une brique à lire. Il a présenté son histoire à la classe. Sa présentation a inspiré un élève, avec des difficultés de lecture, à lire le même livre. Je lui ai dit qu'il n'avait pas choisi un livre facile, mais qu'il en prendrait un grand plaisir. Un jour, la suppléante m'a dit qu'elle avait eu de la difficulté avec ce dernier parce qu'il ne voulait pas arrêter de lire. Il se pressait de terminer une activité pour reprendre sa lecture. Il ne décrochait plus [...] Avant, cet

élève-là aurait dit n'importe quoi pendant les discussions, depuis il répond quelque chose du genre : *Je ne suis pas fou de la lecture, mais j'ai découvert que j'aime les livres d'action* (P2; 2 : 435; 4098 : 4113; 21-05).

Les enseignants mentionnent à nouveau qu'intégrer l'aspect ludique dans les apprentissages a énormément d'effets bénéfiques. Par exemple, apprendre dans le cadre d'une activité ludique comment faire des inférences rend la situation d'apprentissage plus facile : « L'autre jour, j'ai eu un élève en difficulté qui lisait pendant le temps de la lecture silencieuse et est venu me voir parce qu'il avait remarqué des inférences. Cet élève n'était pas capable de les repérer dans ses lectures avant que je présente cette stratégie par le jeu. Maintenant, il peut le faire seul et connaît des réussites » (P2; 2 : 207; 1999 : 2003; 06-11).

La figure 14 annonce également que l'emploi de l'ordinateur augmente les chances de réussite des élèves parce qu'ils apprécient travailler avec cet outil si présent dans leur quotidien. L'activité portant sur la lecture interactive témoigne de cette conclusion : « Les élèves adorent travailler à l'ordinateur. Ce genre de lecture donne de beaux résultats, car les élèves sont actifs du début à la fin. Mes élèves me demandent sur une base régulière de créer d'autres histoires interactives. Ils sont super motivés et réussissent très bien » (P2; 2 : 358; 3263 : 3273; 07-11). Cette façon de lire fait de l'ordinateur un outil d'apprentissage et non un outil de révision comme il est souvent utilisé. Selon les enseignants, il suscite davantage de la rétroaction entre les pairs et donne un produit final de plus grande qualité.

Les commentaires des enseignants sur le modèle soulignent encore les apports positifs de proposer des lectures qui présentent des enfants du même âge et qui vivent des situations similaires à celles des élèves. En s'identifiant aux personnages, au milieu culturel ou à la situation présentée, l'élève est non seulement plus motivé, mais cette motivation le rend plus efficace dans la sollicitation de ses stratégies de lecture. Au dire même des enseignants, en pareil cas, les élèves « partent gagnants » (P2; 2 : 380; 3461 : 3466; 07-11). Comme dernière intervention pour susciter des succès, il convient à l'enseignant de faire lire une histoire à des plus jeunes ce qui exige pour l'élève plus vieux de se préparer et de constater les apports et les réactions des plus jeunes : « ...Il peut travailler davantage certaines stratégies reliées à l'acte de lire [en questionnant les plus jeunes]. À ce moment, les réussites sont évidentes » (P3; 3 : 40; 300 : 305; 07-05).

En somme, le travail de révision des enseignants permet de constater que plus les élèves sont actifs et motivés, plus ils connaissent des réussites.

- b) Faire prendre conscience à l'élève de ses propres compétences et l'amener à les évaluer

En travaillant à réviser le modèle, les enseignants constatent qu'il est très utile de prévoir en amont les questions d'une activité de lecture, car en agissant ainsi, non seulement les élèves lisent avec plus d'efficacité en ciblant mieux quelle information rechercher, mais ils deviennent plus responsables et conscients, donc plus efficaces dans leur rapport à l'activité. À cette composante métacognitive s'ajoute comme autre résultat bénéfique une diminution de leur anxiété et une augmentation de leur confiance : « Le fait que l'enseignant retienne certaines questions parmi celles rédigées avec la classe donne confiance à l'élève plus faible qu'il connaîtra ces réponses. Une longueur d'avance lui est donnée. Parfois, c'est seulement ça que ça prend pour lui donner confiance. C'est ça une habileté affective, soit de différencier et savoir rejoindre les besoins de chacun » (P2; 2 : 96 : 1106 : 1113; 18-05). Les enseignants précisent que cette activité exige un temps d'arrêt pour que les élèves réfléchissent individuellement à leur rythme puis s'expriment en grand groupe.

Le jumelage avec un pair incite également les élèves à réfléchir sur leur savoir-faire. Tel est le cas pour l'activité 7d « Et si je te racontais une histoire » qui crée « des situations où les élèves s'évaluent entre eux en vue de lire de façon efficace à des élèves plus jeunes : *Tu lis de façon monotone et les petits ne t'écouteront pas. Il faudrait que tu lises comme ça...* Ils modélisent comment lire avec intonation, comment avoir un contact visuel, comment questionner... » (P3; 3 : 40; 300 : 305; 07-05). En préparant la lecture en dyade dans cette activité, chaque élève juge de la qualité de sa lecture. Par rebond, il met des mots sur ses savoir-faire et se les approprie davantage.

L'écriture dans un journal de lecture laisse des traces de la pensée en déterminant quelles stratégies travailler la prochaine fois et en précisant les raisons pour lesquelles les élèves se sont fixés tels objectifs : « Prendre conscience en s'autorégulant et en prenant un recul exige des élèves d'avoir discuté et réfléchi de façon métacognitive sur leurs savoir-faire et ceux de leurs pairs » (P2; 2 : 138; 1488 : 1493; 18-05).

Enfin, lorsque l'enseignant travaille l'activité 4 « Les intelligences multiples » avec les élèves, ces derniers apprécient connaître leur intelligence dominante : « Là, on va chercher les forces des élèves. Ça permet aussi à l'enseignant d'adapter et de varier ses interventions. [Les intelligences multiples] donnent aux élèves une idée où ils se situent dans leur savoir apprendre. Un élève réalise que si un autre n'est pas comme lui ou comme elle, c'est correct. C'est important qu'il découvre lui-même qu'il y a différentes façons de faire, c'est la prise de conscience » (P2; 2 : 352; 3216; 3223; 07-11).

Pour conclure, les enseignants réalisent que faire connaître des réussites et faire prendre conscience aux élèves de leurs compétences favorisent une responsabilisation des élèves dans l'application des stratégies aussi bien que dans la réalisation des activités. Les liens entre les concepts de l'affectivité sont apparents tout au long de l'analyse.

4.3.1.4 L'intelligence émotionnelle en salle de classe

Le travail de révision permet à l'enseignant de démontrer comment travailler l'intelligence émotionnelle en contexte d'enseignement de la lecture.

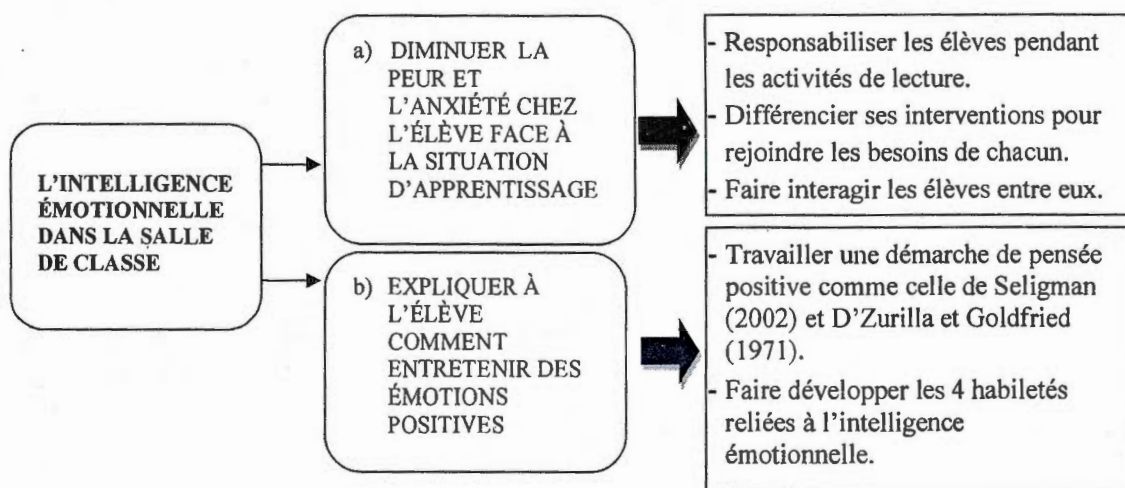


Figure 15 : Interventions proposées à l'égard de l'intelligence émotionnelle sur l'enseignement de la lecture

Les réflexions des enseignants soutiennent que responsabiliser les élèves par exemple en leur permettant de poser une question pendant une activité de lecture les sécurise et diminue l'anxiété ressentie. En ce sens, les activités comme 2 « L'optimisme », 10 « Se

préparer pour une activité de lecture », 17 « Penser positivement » et 18 « Préparer une activité de lecture » les responsabilisent et les conscientisent sur le comment se crée une activité de lecture. Les enseignants soutiennent également que les élèves apprennent ainsi à poser une question pertinente. En procédant de la sorte, ils évitent également de poser un trop grand nombre de questions. Le travail de révision démontre qu'en privilégiant un accompagnement différencié et qu'en procédant ainsi, « l'élève apprend mieux parce qu'on respecte son rythme et sa façon d'apprendre » (P2; 2 : 204; 1966 : 1975; 06-11).

Les enseignants soulignent l'importance d'accompagner les élèves pour qu'ils adoptent des pensées positives et qu'ils formulent clairement les questions qui leur viennent en tête pendant la lecture, qu'ils s'accordent un temps de réflexion pour assimiler l'information et « ne voient pas l'activité comme une corvée » (P2; 2 : 200; 1917 : 1924; 06-11).

En conclusion, les constats des enseignants témoignent que des interactions dirigées en petits groupes et en grands groupes favorisent l'activité métacognitive. Ces interactions ont une plus grande portée lorsqu'elles sont suivies d'une écriture dans le journal de lecture. Les enseignants constatent également l'effet bénéfique de faire verbaliser aux élèves leurs processus métacognitifs pour améliorer la compréhension des textes lus. Les interactions émergeant des discussions s'avèrent cruciales puisqu'elles sont appréciées des élèves et leur donnent le goût de lire. L'analyse de ces données démontre aussi la nécessité d'une grande implication de l'enseignant pour instaurer un climat propice pour la lecture, rendre les activités motivantes et donner à chaque élève la place qui lui revient comme apprenant.

Contrairement à d'autres formations offertes où les stratégies liées à l'affectivité ressemblent aux nôtres et sont présentées sous forme de mises en situation de cas généraux, celles du MACEEL s'appliquent de façon plus concrète en salle de classe dans des activités précises et touchent directement des situations d'apprentissage (P2; 2 : 158; 1966 : 1974; 30-05).

La prochaine partie présente l'influence du travail de révision des activités.

4.3.2 Interventions des enseignants à l'égard de leurs pratiques d'enseignement de la lecture

Le tableau 12 permet de constater les interventions à privilégier, suite à la révision des activités, sur l'apprentissage qu'ont fait les enseignants sur leur enseignement de la lecture. Ces influences précisés, comme étant des apports perçus clés innovants dans l'enseignement de la lecture découlant des résultats de la recherche, sont regroupés principalement sous quatre catégories, soit sur le plan de la prise de conscience, la responsabilisation des élèves, la discussion et l'aspect ludique. À partir des enseignements du modèle et des discussions, les enseignants décrivent quelles interventions nourrissent leur enseignement de la lecture.

La lecture de ce tableau révèle que dans le cadran I les enseignants ont mis en exergue les apports positifs des activités et des révisions qu'ils ont apportées au modèle sur leur enseignement de la lecture. Par exemple, à l'activité 1 « L'écriture dans un journal de lecture » pour stimuler la prise de conscience des élèves à l'égard de leurs savoir-faire, les enseignants constatent à quel point cette écriture, en leur permettant de laisser des traces de l'évolution de la pensée, les aide à approfondir leurs réflexions et aussi à se fixer des buts à court terme. « Ces prises de décision encouragent les élèves à réfléchir et à se fixer des buts personnels. Ils savent aussi qu'il n'y a pas de mauvaises prises de décision parce que c'est personnel » (P2; 2 : 202; 1945 : 1948; 06-11). Dans le modèle, les activités suivantes déterminent comment mettre à contribution la prise de conscience : 1, 2, 3, 4, 7c, 8, 10c, 12, 13, 17, 18, 19, 20. Ces constats ne sont pas repris individuellement pour éviter des répétitions de citations possibles avec les sections précédentes.

Tableau 12
Pratiques à privilégier à la suite du travail de révision du MACEEL

<p>I- INTERVENTIONS VISANT LA PRISE DE CONSCIENCE DU SAVOIR-FAIRE DES ÉLÈVES</p> <p>Inviter les élèves à faire une écriture de journal en se fixant des buts à court terme pour améliorer leurs apprentissages.</p> <p>Privilégier la modélisation.</p> <p>Promouvoir la compréhension approfondie en comparant une pluralité de textes sur un même sujet pour développer chez les élèves leur sens critique.</p> <p>Apprendre aux élèves à réfléchir de manière métacognitive.</p> <p>Développer et gérer les pensées positives pour mieux apprendre.</p>	<p>II- INTERVENTIONS VISANT À RESPONSABILISER LES ÉLÈVES</p> <p>Rendre les élèves actifs par exemple, en fouillant dans leur livre de lecture personnelle pour trouver des inférences, en devenant acteurs dans la reprise d'un personnage du texte, etc.</p> <p>Susciter les élèves à participer à la création des activités de lecture pour qu'ils développent une meilleure estime de soi.</p> <p>Amener les élèves à développer leurs habiletés dominantes quant aux intelligences multiples par l'étude de celles-ci.</p>
<p>III- INTERVENTIONS RELEVANT DE LA DISCUSSION</p> <p>Inviter les élèves à verbaliser en petits et grands groupes leurs savoir-faire pour aider les moins habiles dans l'application des stratégies de lecture.</p> <p>Encourager le partage d'anecdotes et l'entraide pour entretenir une relation enseignant-élève.</p> <p>Développer des liens de confiance et un sentiment de bien-être pour accroître un sens d'appartenance à la classe à partir d'échanges autres que des notions pédagogiques.</p> <p>Faire suivre les temps de lecture par des moments planifiés d'échanges.</p> <p>Discuter de divers types de textes et des nouveaux livres avec les élèves pour leurs faire découvrir.</p>	<p>IV- INTERVENTIONS RELEVANT DE L'ASPECT LUDIQUE</p> <p>Favoriser l'apprentissage par le jeu pour diminuer l'anxiété.</p> <p>Instaurer un climat de classe conviviale pour renforcer la motivation des élèves.</p> <p>Inviter les élèves à coopérer avec leurs pairs.</p> <p>Intégrer l'utilisation de l'ordinateur dans la réalisation des activités pour encourager la participation de tous les élèves dans un environnement détendu.</p>

La révision des activités proposées dans le modèle permet de constater au cadran II l'importance accordée à la responsabilisation des élèves en les invitant à devenir des participants actifs dans leur apprentissage par exemple, en fouillant dans leur livre de lecture

personnelle, en lisant à un autre élève, en devenant acteurs comme à l'activité 7b « La lecture mise en scène » ou encore en s'autoévaluant :

J'ai fait l'activité 7d « Et si je te racontais une histoire » avec ma classe où un élève a raconté une lecture à des élèves de première année. Mes élèves se sont pratiqués à questionner pour garder l'attention et pour vérifier la compréhension. Ils ont également appris à montrer les images du livre pour que les petits puissent faire des liens entre l'histoire et les illustrations. Ils devaient aussi demander leur appréciation du texte et faire ressortir les parties intéressantes ou drôles [...] Je trouve que ça responsabilise et motive les élèves qui veulent passer incognitos. Souvent, c'est toujours les mêmes qui participent. Lorsque j'ai demandé qui voulait passer en premier, à ma grande surprise, mes élèves en difficulté ont levé la main. Je les ai donc choisis en premier. Ils ont pris leur rôle au sérieux et m'ont impressionnée. Tant mes élèves que les petits ont bien aimé l'expérience (P2; 2 : 38; 558 : 575; 20-03).

Les activités 2, 3, 5, 6, 7b, 7d, 9a, 9b, 9c, 10a, 11, 14, 15, 16 mettent en valeur ce genre de responsabilisation.

Quant aux interventions du cadran III relevant de la discussion en petits et en grands groupes, elle sert à proposer à l'enseignant de quelle manière faire découvrir aux élèves un éventail de livres, ressentir les plaisirs reliés à l'acte de lire et à privilégier les échanges avec les pairs sur les stratégies efficaces de lecture et de travail. Ces discussions ont comme objectif d'outiller les élèves de stratégies en lien avec le savoir lire. Les enseignants mentionnent que les discussions créent chez les élèves un sentiment d'appartenance à la classe à cause des échanges portant sur des objectifs communs et qu'elles permettent de développer une saine relation enseignant-élève dans la classe par le respect imposé et l'accompagnement offert : « La discussion permet aux élèves de prendre conscience de leurs forces et faiblesses et des stratégies utilisées pendant la lecture parce qu'ils font des liens ensemble pour mieux comprendre le texte. Ils participent à un partage d'idées entre eux dans un grand respect » (P2; 2 : 348; 3183 : 3187; 07-11). En préconisant les activités suivantes, l'enseignant peut travailler la discussion dans son enseignement de la lecture : 1, 5, 6, 7a, 7d, 7e, 8, 9a, 11, 13, 17, 18 et 19.

L'aspect ludique présenté au cadran IV permet une certaine dédramatisation de l'apprentissage dans le but de diminuer l'anxiété ressentie chez les élèves, d'augmenter la coopération, de les motiver et d'inviter l'élève en difficulté à participer aux activités de lecture au même titre que ses pairs. « L'activité « La lecture mise en scène » (activité 7b) est

adorée par les élèves. Je trouve qu'apprendre et travailler la compréhension de texte par le jeu [...] sollicite la coopération » (P2; 2 : 334; 3061 : 3063; 07-11); « Les élèves repèrent beaucoup plus facilement les inférences dans un texte et peuvent distinguer et comprendre l'information à être lue entre les lignes. Cette activité fait réfléchir les élèves par le jeu qui les porte à mieux se questionner » (P2; 2 :66; 814 :816; 18-05). L'enseignant peut incorporer l'aspect ludique en privilégiant les activités 5, 6, 7b, 10b, 18 et 19.

Enfin, le travail de révision des activités souligne l'intérêt qu'éprouvent les enseignants dans leur enseignement de la lecture sur les plans de la prise de conscience, de la responsabilisation des élèves, de l'engagement de ces derniers par la discussion et de l'aspect ludique dans leurs lectures. La prochaine partie présente les influences du travail de révision sur l'application des stratégies de lecture.

4.3.3 Interventions de l'enseignant à l'égard des stratégies de lecture

En plus des interventions affectives, le MACEEL contient une taxonomie de stratégies de lecture. Le tableau 13 reprend cette taxonomie des stratégies de lecture du modèle présentée au chapitre II, soit au chapitre conceptuel de la présente thèse, pour les lier aux réflexions que les enseignants accordent sur leur importance. Il devient apparent en lisant ce qui suit que les enseignants constatent que même lorsqu'il est question d'une stratégie purement cognitive ou métacognitive, l'effet sur la motivation et la confiance en soi est un élément prédominant.

a) La stratégie en lien au décodage du vocabulaire est travaillée en développant l'habileté à décoder par analyse un mot et à reconnaître des mots à partir d'un court paragraphe dans un temps de recul où la compréhension d'abord individuelle est reprise en grand groupe. La discussion en plénière met en place un temps de questionnements et d'observations qui aide les élèves à discuter des indices des stratégies de dépannage liées au décodage par analyse, comme savoir repérer le préfixe, le suffixe et la racine d'un mot afin d'en déterminer sa signification (p. ex. : activité 5 < Les trois mots du jour > : « Travailler l'analyse des mots de cette façon crée un environnement affectif pour la lecture en laissant le temps aux élèves de s'exprimer pour démontrer leur connaissance et en activant leur motivation intrinsèque par la nature ludique des interventions » (P2; 2 : 18; 404 : 405; 20-03). L'accompagnement individuel de l'enseignant s'avère essentiel dans différentes situations

comme celle-là :

Je trouve que lorsqu'on parle au groupe en général, on peut faire appel à cette affectivité, mais lorsqu'on prend un temps individuel, on accentue cette relation enseignant-élève. J'ai un élève qui arrêta sur les mots difficiles, et je lui faisais part de mon observation. J'ai remarqué que tu te dis : *c'est quoi ce mot et là tu cherches et tu t'arrêtes*. Je lui ai aussi dit que je faisais ça avant, *on dirait que j'arrêtais et même on dirait que je perdais mon intérêt à lire. Là, je me disais, n'arrête pas, continue. Puis là souvent, j'avais ma réponse*. Pour mon petit bonhomme, tout de suite, j'ai senti qu'il se disait : *Ah, elle le sait que c'est ce que je suis en train de faire et elle voit que dans ma tête, je bloque*. Je pense que les élèves ne pensent pas que je peux avoir cette attention sur leurs démarches à cause qu'ils ne la verbalisent pas. [...] Lorsqu'on lisait après, je le voyais quand je le disais au groupe, je reprenais les mêmes mots. Je voyais cet élève qui me regardait, c'est comme s'il se disait : *Aie, elle me l'a déjà dit à moi tout seul*. Il se sentait important. Je me rends compte qu'il y a plusieurs interventions affectives que l'on peut offrir à nos élèves, mais lorsqu'elles sont offertes de façon individuelle, ça a encore plus d'effet (P2; 2:426; 3970 : 3986; 21-05).

Tableau 13
Taxonomie des stratégies de lecture sur l'apprentissage à l'égard des pratiques d'enseignement de la lecture des enseignants

Taxonomie des stratégies cognitives de compréhension de lecture	Taxonomie des stratégies métacognitives de compréhension de lecture
a) Décoder le vocabulaire <ul style="list-style-type: none"> - analyser un mot - relire - lire avec fluidité b) Identifier les idées principales et secondaires <ul style="list-style-type: none"> - séparer en petites parties c) Organiser les informations du texte <ul style="list-style-type: none"> - se créer une mnémotechnique à partir d'un schéma d'organisation visuel d) Élaborer <ul style="list-style-type: none"> - paraphraser e) Résumer <ul style="list-style-type: none"> - synthétiser 	f) Anticiper <ul style="list-style-type: none"> - prédire g) S'autoréguler <ul style="list-style-type: none"> - contrôler - juger

La coopération est encore plus sollicitée pour travailler la fluidité, car l'améliorer, c'est faciliter la compréhension. Les enseignants de la présente étude constatent qu'en travaillant un texte d'abord seul, puis en équipe de deux pour se pratiquer, ou en grand groupe à partir d'un rythme planifié selon la lecture, l'élève augmente, à chaque étape, sa

fluidité. La fluidité se travaille également par des jeux de rôles pour amener l'élève à lire en employant un rythme le plus naturel possible.

En y réfléchissant, les enseignants précisent avoir constaté l'importance de travailler cette fluidité à partir de textes variés : « Pour améliorer la fluidité, il faut que l'élève soit capable de décoder le vocabulaire et de le comprendre. Plus l'élève va travailler une variété de textes, plus il améliorera sa fluidité de lecture. [...] Pour améliorer la fluidité, c'est la pratique » (P2; 2 : 126; 1399 : 1404; 05-03). Les enseignants se rendent aussi compte que ce travail, pour être efficace, exige un accompagnement précis qui passe, entre autres, par une alternance entre une relecture en dyade pour favoriser l'entraide et pour les faire prendre conscience de comment s'évaluer : « Il est préférable que l'enseignant modélise d'abord pour montrer qu'est-ce qu'une lecture fluide (p. ex. : 7a « Lecture en chorale ») et que cette modélisation soit suivie de deux lectures : la première réalisée en petits groupes et la deuxième, en groupe classe. Il faut aussi qu'elle encourage l'entraide du savoir-faire tel suivre un rythme fluide et respecter les pauses de ponctuation » (P2; 2 : 25; 456 : 486; 20-03).

b) Dans un autre ordre d'idées, la difficulté liée au savoir identifier les idées principales et secondaires, soit la deuxième catégorie de la taxonomie des stratégies cognitives de compréhension de lecture, est soulignée par les enseignants participants. Ils apprécient le fait que le modèle aborde cette difficulté en faisant travailler les élèves de manière cognitivo-constructiviste. Par exemple, l'activité 9b « La lecture multiple » place les élèves en petits groupes à morceler un texte par idées principale et secondaires. De même, l'activité 9c « Le lecteur expert » responsabilise les élèves en leur donnant pour tâche, individuellement, de trouver l'idée principale et les idées secondaires d'un sujet particulier dans les textes, idées qu'ils unissent à celles de leurs pairs dans l'équipe pour pouvoir enrichir les connaissances de chacun en compilant leurs découvertes. Ces manières de travailler les textes dirigent l'attention des élèves sur les aspects importants des écrits. Le fait de varier la réalisation des situations d'apprentissage permet aux élèves de développer « un savoir-faire pour devenir, avec le temps, plus autonomes » (P2; 2 : 60 ; 754 : 759 ; 20-03).

c) Selon les enseignants, le modèle offre des situations d'apprentissage pour développer la compréhension et l'organisation du texte. En décomposant le texte comme le veut, par exemple, l'activité 15 « Les questions liens entre la cause et l'effet » : « l'élève s'outille de stratégies pour apprendre à mieux comprendre ce qu'il lit, car elles lui permettent de

travailler les stratégies cognitives de compréhension en profondeur. Je vais appliquer cette activité pour les autres types de texte par exemple, le conte, l'entrevue, le poème... » (P2; 2 : 86; 1012 : 1023; 26-04). Le MACEEL requiert également de l'élève de représenter le texte par des graphiques et des schémas pour décortiquer le contenu en précisant les éléments qui permettent de comprendre la construction d'un texte. Lorsque les élèves réalisent une telle analyse, ils apprennent à diriger leur attention sur la composition des étapes du déroulement du texte (p. ex. : activité 10a « Résoudre des problèmes » : « Les élèves comprennent le contenu en général, mais de distinguer les idées principale et secondaires, ce n'est pas toujours évident. [...] La résolution de problèmes signifie d'être capable de décortiquer le contenu du texte pour démontrer les éléments clés qui permettent de comprendre. Cette étape cause des difficultés aux élèves » (P2; 2 : 296; 2758 : 2769; 06-11).

d) Les discussions des enseignants démontrent également que paraphraser peut paraître ambigu pour des élèves, car par exemple comprendre ce qu'est une inférence ou savoir comment créer des analogies représentent parfois une difficulté importante (p. ex. : 10b « Des exercices d'inférences »). Le MACEEL présente la paraphrase de façon ludique où les élèves deviennent actifs. entre autres, pour trouver des inférences dans leur livre de lecture personnelle. Ainsi, ils constatent l'utilité de faire et de comprendre les inférences. Au lieu que la stratégie à l'étude cause un apprentissage de surface et non-intégré dans le quotidien de l'élève, « à sa grande surprise, il se rend compte qu'il y a aussi [des inférences] dans son livre personnel ! » (P2; 2 : 352; 3216 : 3223; 07-11).

Lire en faisant une littérature critique (activité 16) permet de développer une habileté des plus exigeantes à acquérir. Les élèves formulent un jugement en poussant leur réflexion plus loin que l'interprétation de l'auteur et en s'attardant aux significations intentionnellement cachées du texte. Ils apprennent à relever l'importance d'être critiques face aux textes lus à un niveau d'analyse plus complexe. Le modèle invite les élèves à devenir actifs et responsables en posant des actions concrètes : « Même si cette activité est très exigeante, les élèves apprécient découvrir les messages de l'auteur, comparer des textes et prendre position. Comme produit final par exemple, les élèves ont réalisé une campagne de sensibilisation dans l'école pour l'environnement. C'est un bel investissement ! » (P2 ; 2 : 23 ; 2127 : 2128 ; 06-11).

e) Résumer en reprenant dans ses mots à la manière du MACEEL signifie responsabiliser les élèves à partir d'une intention précise où, par exemple, ces derniers créent des liens avec les personnages du texte pour mieux comprendre : « Lorsque l'enseignant invite les élèves à faire des liens avec leur personnalité et à discuter des personnages de l'histoire, il les responsabilise dans leur apprentissage en les rendant actifs. [...] Il est important de responsabiliser les élèves et de leur faire prendre conscience de la manière qu'une activité de lecture est créée en lui demandant de participer. À ce moment, ils réfléchissent sur le contenu » (P2; 2 : 96; 1106 : 1113; 18-05). Les élèves synthétisent à nouveau en partageant avec un pair le contenu d'un texte en guise d'appréciation (activité 9a « Mettre la puce à l'oreille ») ou encore ils résument leur lecture pour informer leurs pairs des éléments présentés dans le cadre d'un projet d'équipe (9c « Le lecteur expert »).

f) Aussi, au dire des enseignants, anticiper, soit faire des prédictions, développe « une plus grande conscience des connaissances antérieures » (P2; 2 : 72; 867 : 868; 18-05). Le modèle prévoit des questionnements variés pour inciter les élèves à formuler des hypothèses. Cette stratégie d'anticiper peut être présentée de façons différentes comme dans le cas où l'enseignant demande aux élèves de créer des pauses à des moments précis pour arrêter la lecture et prédire la suite : « L'activité 7d « Et si je te racontais une histoire » invite les élèves à lire à des plus jeunes, et pour garder la motivation des petits, ils les questionnent en leur demandant des prédictions et, en remontrant les images. Ils relisent parfois des bouts de texte. Cette activité donne de beaux résultats, fait connaître des réussites à l'élève et lui fait évaluer ses propres compétences » (P2; 2400; 3672 : 3679; 21-05). Cette façon de faire rappelle aussi aux élèves des connaissances procédurales en lien avec cette activité de lecture.

g) Les élèves s'autorégulent en contrôlant leurs habiletés et en repensant à l'application des stratégies de lecture. D'après les enseignants, le MACEEL agit sur le contrôle de ces habiletés en favorisant la discussion avec les pairs sur les savoir-faire pendant une activité, par exemple, pour savoir comment procéder pour comprendre une consigne difficile. Ce contrôle est stimulé, entre autres, par des questions qui guident et par conséquent, aident à réduire la peur et l'anxiété face à ce type de situations d'apprentissage. Par exemple,

L'activité 20 « Autoévaluation de son apprentissage » est une activité enrichissante surtout pour les élèves non organisés et moins habiles en lecture. Elle leur permet de développer des stratégies efficaces d'apprentissage, de discuter avec leurs pairs, d'entendre différentes façons de faire [...] J'apprécie beaucoup la présence de questions portant sur les heures de préparation puis les endroits prévus à cet effet.

D'autres parties de l'activité sont réservées pour avant puis après la lecture. Je trouve que c'est une excellente activité pour savoir comment se préparer (P2; 2 : 98 : 1135 : 1142; 26-04).

Le modèle prévoit aussi le développement des compétences émotionnelles des élèves pour leur apprendre à gérer le stress pendant une activité. Un exemple de développement de cette compétence est celui présenté à l'activité 2 « L'optimisme » où un élève angoissé pendant une activité de lecture peut mettre en application des compétences pour gérer son anxiété. Cet exemple sera présenté à la rubrique 4.4.2.

Enfin, le travail de révision démontre que le MACEEL privilégie la stratégie de juger en évaluant l'efficacité de ses habiletés de lecture, par des discussions en grands groupes, des réflexions et des entrées dans un journal de lecture. Cette démarche démontre concrètement aux élèves comment améliorer leur compréhension de lecture et leur fait prendre conscience des compétences qu'ils mobilisent.

En conclusion, les enseignants constatent que les stratégies de lecture privilégiées dans le MACEEL facilitent la rencontre des attentes du programme de formation. La réflexion d'une enseignante rend compte de ce constat :

Je trouve que notre modèle s'intègre très bien au curriculum de français. Si les stratégies sont utilisées régulièrement et progressivement, elles seront bénéfiques pour les élèves. Je pense par exemple aux activités 6 « Jouer avec les mots » et 10b « Des exercices d'inférences » qui permettent aux élèves de s'outiller pour comprendre davantage le sens d'un mot. Je pense également au partage de lectures à l'activité 9a « Mettre la puce à l'oreille » dans le but de sensibiliser les élèves à développer le goût de la lecture. Ce modèle répond facilement aux besoins des élèves qui manquent d'intérêt pour la lecture et qui ne disposent que d'un vocabulaire limité (P3; 3 : 26; 180 : 187; 21-06).

4.4 RÉPERCUSSIONS CHEZ LES ENSEIGNANTS DU TRAVAIL DE RÉVISION DU MACEEL

Dans cette partie sont présentées les incidences de la participation des enseignants à la recherche. Selon le dire des enseignants (P3; 3 : 37; 278 : 281; 07-05), ils apprécient ce projet et se disent conscients de participer de plain-pied à une activité de formation professionnelle continue. Leur participation à la recherche leur a également permis de mieux comprendre

comment, concrètement, ils peuvent accompagner leurs élèves et de constater l'ampleur des changements que leur participation à la recherche leur a permis. Une définition du MACEEL provenant des discussions de groupe clôture cette partie.

4.4.1 Incidences de la participation des enseignants à la recherche

La participation à la recherche pour réviser le modèle de lecture offre à la fois une expérience enrichissante et une formation professionnelle continue aux enseignants. Cette formation les outille de savoir-faire en lien avec l'enseignement de la lecture et offre une modélisation des activités les plus innovantes parce qu'inspirées des récentes théories. Les discussions de ces derniers permettent de distinguer six aspects qui contribuent à l'avancement de leur perfectionnement : a) une connaissance plus approfondie du processus de lecture, b) une intégration de l'affectivité dans la planification scolaire, c) un savoir enseigner révisé, d) un savoir-faire pour gérer l'anxiété chez les élèves, e) une prise de conscience développée à l'égard d'un environnement riche en livres et aménagé pour la lecture, et f) une modélisation d'activités novatrices. Les révisions du modèle permettent aux enseignants de prendre conscience, suite à leur vérification du tableau synthèse des révisions apportées aux activités du MACEEL, des forces et des points à améliorer de sorte que, dans le texte qui suit, il arrive qu'un seul enseignant commente. Ce fait souligne que de participer à une recherche en mode autoformation constitue une excellente occasion de développer ses propres compétences en mettant l'accent là où l'enseignant le juge pertinent.

a) Une connaissance plus approfondie du processus de lecture

Un premier élément vise à enseigner différemment le processus de lecture. La participation des enseignants à la révision du modèle leur permet de prendre conscience de l'importance qu'il y a à attribuer une attention particulière à chacun des temps du processus, soit avant, pendant et après la lecture. Par exemple, avant la lecture, les enseignants réalisent l'effet très aidant d'utiliser des anecdotes quotidiennes et des expériences vécues pour intéresser les élèves à la prochaine lecture et les mettre en situation directe : « Ils ont plus le goût de lire par eux-mêmes au lieu de lire de façon obligatoire et mécanique. Ils s'investissent plus quand je prends le temps. Aussi, si je raconte une expérience personnelle, ils s'intéressent et me prennent souvent comme modèle » (P2; 2 : 249; 4022 : 4030; 21-05). Un enseignant illustre

concrètement ce partage d'une expérience personnelle où il était allé à la cour des petites créances lors de l'achat de sa maison. En faisant participer les élèves, ce partage entraîne une motivation intrinsèque : « J'ai un élève en difficulté et identifié qui posait plusieurs questions lorsque j'ai raconté mon aventure. Il voulait savoir comment j'avais fait aux petites créances, comment je m'étais pris pour... Quand on a fait l'activité, il est venu me voir pour savoir s'il pouvait utiliser telle information comme je l'avais racontée. Ça lui avait donné des indices et des idées, et il a embarqué dans l'activité grâce à mon histoire » (P2; 2 : 430; 4034 : 4046; 21-05). Il est possible de constater que c'est dans la culture des enseignants d'observer ce que les élèves font et disent pour évaluer leurs propres pratiques. C'est pourquoi les propos discutés lors des rencontres individuelles et de groupe reflètent souvent les élèves. Un autre enseignant mentionne que :

D'excellentes discussions ont découlé de mes échanges. Les élèves sont plus intéressés et s'investissent davantage. Je crée de l'intérêt avant de commencer l'activité pour vraiment bien les préparer. C'est une étape cruciale. Je le faisais en partie avant le modèle de lecture à cause des formations que j'avais suivies, mais là ça me fait prendre plus conscience de son importance et me renseigne mieux sur comment le faire, par exemple, à partir d'anecdotes et d'expériences personnelles (P2; 2 : 432; 4065 : 4081; 21-05).

Les propos suivants de deux enseignants décrivent leur expérience à participer à la recherche à un niveau plus général.

Grâce au modèle, nous avons eu beaucoup de discussions concernant l'avant, le pendant et l'après la lecture. Souvent après, c'était un côté que je laissais tomber. La façon d'écrire sur la lecture dans le journal, c'est quelque chose que je ne connaissais pas, mais que je vois l'importance au lieu de s'arrêter après une lecture ou de simplement faire un résumé de lecture. Il s'agit de travailler davantage les émotions des élèves, leurs sentiments et leurs savoir-faire, puis les inviter à exprimer ce qu'ils ressentent (P2; 2 : 433; 4082 : 4096; 21-05).

Ce modèle m'a permis de mieux m'outiller pour améliorer mes connaissances, pour savoir quelles interventions et approches travailler et pour mieux comprendre ce qu'est la littératie. J'ai trouvé mon expérience très enrichissante et elle m'a donné à la fois une formation personnelle et professionnelle (P3; 3 : 37; 278 : 281; 07-05).

b) Une intégration de l'affectivité dans la planification scolaire

Au dire des enseignants, suite à la recherche, la planification scolaire de la prochaine année

sera présentée d'une façon différente, soit en intégrant l'affectivité au sein des activités. Ce climat affectif devrait s'installer « dès le début de l'année scolaire, car il permet d'instaurer une saine gestion de classe » (P2; 2 : 155; 1644 : 1648; 06-11). Les réflexions des enseignants témoignent de la place qu'ils attribuent à l'affectivité depuis leur participation à la recherche. En effet, ces derniers lui accordent une plus grande importance pour mieux répondre aux besoins des élèves et enrichir la qualité des interventions proposées : « Grâce à notre projet, j'ai une plus grande prise de conscience des stratégies affectives, ce qui me permet de mieux répondre aux besoins de mes élèves » (P2; 2 : 185; 1831 : 1832; 07-05).

Je voyais mal l'affectivité au sein des activités. Là je vois comment l'intégrer pour faire une différence. Il faut vraiment avoir un contact avec les élèves. On fait affaire avec des êtres humains et lorsqu'on touche à leur vécu, ils sentent qu'on s'intéresse à eux. Il faut qu'ils sentent que tu veux leur faire apprendre quelque chose d'intéressant et que tu y crois (P2; 2 : 432; 4065 : 4081; 21-05).

En participant à la recherche, j'ai constaté à quel point l'affectif est important en s'engageant dans la relation enseignant-élève. S'il n'y a pas d'affectivité, la matière ne passera pas. Je le savais que c'était important, mais jamais dans mes cours universitaires on me l'avait enseigné et montré. Même chose lorsqu'on change de niveau scolaire, on n'aborde pas cet aspect à l'école ou au conseil scolaire. On ne parle que de la matière, mais pas d'affectivité... (P2; 2 : 201; 1929 : 1936; 06-11).

Moi, je ne suis pas très côté affectif en partant. Le modèle de lecture et particulièrement les stratégies affectives m'ont fait réfléchir. C'est sûr que certaines de mes interventions ont changé. Par exemple, j'essaie maintenant de relier mon affectivité au texte à lire en partageant des expériences personnelles avec mes élèves pour les intéresser à la lecture. On discute ensemble, je fais parler les élèves sur leurs expériences et ils aiment beaucoup ça. Je prends donc conscience que c'était un aspect qui me manquait. Je réalise que ce n'est pas encore moi et c'est probablement le savoir-être que j'ai le plus à travailler. Tout de même, ça m'a fait réfléchir et j'essaie le plus possible.

Un autre exemple, lorsque les élèves arrivent le matin, je fermais la porte, me dirigeais à mon bureau et je disais bonjour aux élèves qui se trouvaient près de moi. Maintenant, j'essaie de poser plus des questions, car je sais que c'est pour mieux les préparer à ce qui suit, d'avoir déjà ce contact-là, cette ouverture-là. Comme conséquence, les élèves me parlent davantage de leurs activités et se parlent plus entre eux. Sur le plan des répercussions, il y a des élèves en difficulté qui ont commencé à s'ouvrir à moi pour me raconter des anecdotes. C'est sûr qu'au début, tu dois faire de la discipline, c'est difficile de partir une discussion, mais d'un autre côté, quand tu le fais, je pense que les élèves sont bien contents. Il me semble important qu'ils voient que tu es sévère, mais quand même, tu as à cœur ce qu'ils sont et ce qu'ils font (P2; 2 : 428; 4001 : 4021; 21-05).

Ces propos indiquent que cet enseignant apprend progressivement à développer ses compétences émotionnelles. À titre de rappel, les termes « compétences émotionnelles » signifient de mobiliser des savoirs, un savoir être et un savoir-faire quant à la prise de conscience de soi lors de situations problématiques (Zohar et Marshall, 2000). Il ne se sent pas encore à l'aise, mais démontre un vouloir d'approfondir ses compétences sur le plan du savoir-être.

c) Un savoir enseigner révisé

Mieux connaître ses élèves permet aux enseignants d'accompagner d'une façon différente. Grâce à leur participation, les enseignants possèdent de nouvelles ressources pour mieux s'adapter : « Certaines interventions faisaient partie de mes pratiques courantes et le modèle a confirmé l'application exacte ou m'a permis de faire des ajustements » (P2; 216; 2076 : 2079; 06-11). Le travail de co-révision des enseignants leur a aussi permis de découvrir de quelle manière varier l'enseignement d'une même stratégie de lecture et ainsi rejoindre plus d'élèves :

Je me trouve mieux outillé pour varier les activités de lecture et toucher le plus grand nombre d'élèves possible. Ça m'a aidé, car on manque beaucoup de ressources et souvent, on essaie d'inventer du matériel, mais ça manque de structure. Je trouve que je suis plus conscient que la classe est moins une entreprise. Je sais que j'ai encore beaucoup de travail à faire, mais je m'implique, ce qui est un bon début, tranquillement ça s'en vient. [...] (P2; 2 : 431; 4052 : 4054; 21-05).

De manière plus générale, le travail de co-révision les a fait cheminer dans leur réflexion au regard de leur savoir accompagner :

[...] Je suis beaucoup plus outillé dans les activités de lecture, aussi dans le sens où avant j'avais plutôt tendance de répondre à un seul élève au lieu de rejoindre plusieurs élèves à la fois (P2; 2 : 431; 4052 : 4054; 21-05).

Faire partie de l'équipe de co-révision du modèle de lecture m'a permis de recevoir une formation continue portant non seulement sur la lecture, mais aussi sur ce qu'est accompagner un élève, des élèves et une classe (P3; 3 : 39; 295 : 297; 07-05).

d) Un savoir-faire pour gérer l'anxiété chez les élèves

Avant le projet de recherche, les explications données par les enseignants aux élèves en lien avec une activité écrite se limitaient à lire les consignes et à répondre à quelques questions.

Étant plus conscients des effets bénéfiques de la discussion pour diminuer l'anxiété face à une activité, les enseignants rassurent les élèves lorsqu'ils ne sont pas certains du déroulement d'une activité en leur donnant le temps de s'expliquer, ce qui, du même coup, favorise leur ouverture d'esprit :

Je pense à un petit garçon en particulier qui est identifié autiste avec Asperger. Sa mère vient me voir à un moment donné et me dit : il ne veut plus venir à l'école, ça ne va pas. Pourtant, sa force était les mathématiques. En français, il avait de la difficulté et c'était la raison pour laquelle il ne voulait plus aller à l'école. [...] Le garçon avait amené notre activité sur la compilation des intelligences multiples puis dit : *Regarde, moi je suis logico-mathématique, c'est dans ça que je suis fort. En français, il n'y a rien dans cette colonne-là.* Donc le petit bonhomme avait identifié sa faiblesse. [...] À présent, il lui arrive souvent de regarder le matériel distribué en mathématiques de façon moins anxieuse. Il va maintenant me dire : ça je ne comprends pas. L'année précédente, il prenait des crises et ne voulait rien savoir. Maintenant, il a appris à aborder une activité par petites étapes et à reconnaître qu'il a un problème en le verbalisant. Il a au moins un peu confiance en lui (P2; 2 : 407; 3748 : 3772; 05-21).

Ce propos démontre qu'un travail reste à faire de la part de l'enseignant pour travailler la compréhension du texte avec cet élève selon son intelligence dominante par exemple, en lui demandant de résumer le texte en faisant un organigramme.

- e) Une prise de conscience développée à l'égard d'un environnement riche en livres et aménagé pour la lecture

Ce type de formation continue contribue à sensibiliser les enseignants dans leur savoir-faire sur le plan d'un environnement riche en livres. Étant conscients de cet apport et de l'effet sur leurs élèves, ils deviennent très motivés pour préciser les types de livres à privilégier, la façon de présenter ces livres aux élèves et, enfin, la quantité comme la fréquence de renouvellement de ces livres (P2; 2 : 49; 664 : 669; 20-03). Enfin, les propos d'un enseignant soulignent son désir de revoir l'aménagement de sa classe, et ce, malgré le fait qu'il a déjà une tente dans sa classe où ses élèves peuvent aller lire : « Je veux réorganiser l'aménagement physique de ma classe pour avoir un coin de lecture et donner plus d'importance à la lecture » (P2; 2 : 197; 1897 : 1899; 06-03).

- f) Une modélisation d'activités novatrices

En plus de tirer profit d'une série d'outils d'intervention, la participation des enseignants à la

recherche leur permet de bénéficier de l'apprentissage vicariant découlant de la modélisation par exemple, en demandant à la chercheuse d'animer des mises en situation pour présenter un nouveau concept. Ce genre d'apprentissage s'avère très apprécié des enseignants et ce, d'autant plus qu'ils profitent ainsi également d'un temps pour observer le comportement de leurs élèves pendant l'enseignement d'une activité : « Pendant deux périodes d'informatique, j'ai observé l'enseignement de la lecture interactive. Je ne me sentais pas à l'aise d'aider les élèves dans le cas où quelqu'un aurait éprouvé des difficultés. À ma grande surprise, les élèves s'entraidaient entre eux » (P2; 2 : 84; 981 : 987; 27-03).

La chercheuse profite de l'occasion pour rappeler aux enseignants de laisser les élèves faire des essais et erreurs pour qu'ils aient ce bonheur de découvrir et d'expliquer à leurs pairs et à l'enseignant ce qu'ils ont appris durant ce travail d'expérimentation. Une enseignante témoigne de son intérêt pour ce type d'activités : « Participer à cette recherche signifie que je grandis intérieurement en m'ouvrant aux changements pour améliorer la qualité de mon enseignement » (P3; 3 : 25; 166 : 175; 21-05).

Les propos d'une enseignante qu'elle a aussi partagés à son surintendant d'école démontrent l'importance qu'elle accorde au modèle comme outils d'intervention et sa contribution au domaine de l'éducation :

Ce modèle rejoint autant les attentes du curriculum en français que la vision du conseil scolaire afin de développer le goût de la lecture surtout chez les garçons. La variété des stratégies affectives, cognitives et métacognitives recommandées permet de sensibiliser les élèves à l'éveil de la lecture tout en répondant à différents besoins. Il est certain que si nous commençons à l'implanter au début de l'année, progressivement les élèves s'outilleront davantage. Le modèle est très bien structuré et échelonné afin d'amener les élèves à être autonomes. C'est un modèle que j'encourage à être utilisé dans toutes les salles de classe. Pendant les rencontres mensuelles, nous avons échangé entre collègues sur les expériences vécues avec nos élèves et avons approfondi nos réflexions. J'ai mentionné que l'encadrement hebdomadaire individuel de la chercheuse a définitivement contribué à nous impliquer et à nous immerger dans la révision de ce beau projet auprès des élèves. Bref, ce modèle augmente la compréhension de la lecture des élèves, enrichit leur vocabulaire et améliore la fluidité. Il promeut également l'intérêt pour la lecture. C'est un projet bénéfique dans lequel je crois beaucoup (P2; 2 : 422; 3920 : 3942; 21-05).

En somme, les propos partagés par les enseignants, concernant l'appropriation de nouveaux savoir-faire, confirment que les apprentissages réalisés dans le cadre de cette

recherche constituent effectivement une formation continue pour eux, dont chacun tire profit selon ses besoins et ses intérêts.

4.4.2 Incidences du MACEEL sur les élèves

Vers la fin de la recherche, les enseignants définissent les influences du modèle sur leurs élèves. À la dernière rencontre de groupe, soit la rencontre de clôture, il est convenu de faire ressortir les apports observés du MACEEL sur les élèves. Même si tel n'est pas le but de la recherche, afin de constater en tant que groupe l'impact de la révision du modèle, les enseignants font un remue-méninges des principaux apports remarqués chez leurs élèves dans leur classe. Cette activité a lieu au mois de novembre. Ce remue-méninges se réalise par une réflexion individuelle suivie d'une discussion en grand groupe pour constater les incidences que peut avoir le MACEEL sur le savoir-faire et l'apprentissage des élèves.²⁰ Le tableau 14 présente une synthèse de ces réflexions et discussions.

Tableau 14
Incidences du MACEEL sur les élèves

<p>Les élèves bénéficient de la révision du MACEEL. Les propos des enseignants soulignent les apports observés suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> - être encouragés à s'exprimer grâce aux moments de réflexion, d'interaction et de partage de leurs notes entrées dans leur journal de lecture; - prendre en compte les suggestions de leurs pairs; - devenir conscients de leurs réussites et de leurs capacités pour ajuster leurs savoir-faire en vue de la prochaine lecture; - respecter dans le savoir lire la ponctuation, la fluidité, l'intonation...; - découvrir comment font leurs pairs et ainsi prendre conscience de l'ensemble des stratégies possibles; - découvrir l'aisance lorsqu'ils apprennent dans des activités ludiques; - rechercher la facilité d'apprendre à sa manière; - explorer d'autres types de textes et ainsi diversifier leur champ de lectures; - développer une attitude positive en mettant en pratique des techniques précises; - connaître des réussites, et ce, même pour les élèves identifiés en difficulté de lecture;

²⁰ Les résultats des deux groupes de discussion, un par école, sont présentés de manière synthétique, le deuxième groupe ayant été mis au courant des résultats du premier. Un travail de triangulation a aussi été réalisé.

- avoir un contrôle explicite sur leurs stratégies de lecteur et ainsi mieux gérer leur anxiété.
- s'impliquer et s'engager dans leurs apprentissages;
- s'autoévaluer leurs stratégies en lecture.

Il convient de reprendre le commentaire d'un enseignant :

J'ai un élève très intelligent, mais très angoissé. Lorsqu'on travaille de nouvelles notions en classe dans des travaux d'équipe ou des travaux individuels, il réussit très bien. Par contre, lorsque vient le temps de réaliser une activité de lecture plus exigeante, cet élève bloque au point tel qu'il oublie sa matière. Il est rendu en 5^e année et n'est jamais parvenu à gérer son angoisse. Après l'enseignement de l'activité 2 « L'optimisme » pour savoir comment gérer ses émotions et l'activité 3 « Des stratégies efficaces d'apprentissage », j'observais beaucoup plus mes élèves pour voir s'il y avait une différence dans leur comportement. J'ai aperçu mon élève angoissé pendant une activité en lecture exigeante appliquer les stratégies travaillées, où il a fermé les yeux, soit un geste qu'il fait normalement lorsqu'il ressent de l'angoisse, puis fait le geste de la main de la même façon qu'il l'avait appris. Après une trentaine de secondes, il s'est tranquillement mis à écrire. Une fois l'activité terminée, je l'ai questionné pour qu'il me dise comment il avait vécu la situation. Il m'a répondu qu'il avait encore une fois figé et bloqué, mais qu'il avait « ordonné à son cerveau » (terminologie enseignée) d'arrêter ses pensées négatives à l'aide de sa main en prononçant le mot *Assez*. Il s'est ensuite revu mentalement étudier dans sa chambre et a entendu sa voix comme s'il enseignait lui-même la matière. Après une respiration profonde, il a repris le contrôle de ses pensées pour poursuivre son activité. Il me racontait son expérience avec un grand sourire et d'une voix rassurée, les effets positifs de ses actions. Il m'a dit qu'il était pour les mettre en pratique à l'avenir. En effet, je constate que cet élève entretient plus de pensées positives et oublie moins fréquemment la matière en période d'activité exigeante. Le début du contrôle de son stress se fait par le geste de la main (P3; 3 : 29; 212 : 235; 06-03).

Les enseignants estiment que le modèle permet aux élèves de prendre conscience de leurs forces et faiblesses et de les outiller pour faire face aux défis posés par leur apprentissage de la lecture. C'est en échangeant sur la manière de réaliser une activité qu'ils augmentent la prise de conscience et font des liens avec d'autres situations de lecture. En somme, selon les enseignants, le modèle permet aux élèves de savoir comment interagir et discuter ensemble pour favoriser la prise de conscience et un apprentissage au-delà de répondre à des questions avant, pendant et après la lecture.

4.4.3 Une définition du MACEEL

En fin d'analyse des données de la présente recherche, les enseignants définissent les caractéristiques principales du modèle de lecture. À partir d'une synthèse des discussions tenues en novembre, donc lors de la rencontre de clôture, les enseignants formulent, de façon individuelle puis en groupe, une définition du MACEEL. Étant donné que la rencontre de clôture se réalise pendant deux jours, soit une rencontre dans chaque école, la chercheure compile les résultats et les leur envoie pour vérifier la validité des verbatim recueillis. Le tableau 15 reprend les idées articulées concernant le quoi, le pourquoi, les apports perçus, le quand et le comment du modèle à l'étude, et ainsi, répondre aux caractéristiques propres à un modèle d'enseignement, soit une définition précise de celui-ci.

Tableau 15
Définition du MACEEL

<p style="text-align: center;">— QUOI —</p> <p>Le MACEEL représente un dispositif structuré qui propose à l'enseignant différentes façons de s'engager auprès de ses élèves et de démontrer comment satisfaire leurs besoins pour l'apprentissage de la lecture. Il contient une variété d'activités pour développer les stratégies de lecture de façon explicite afin d'approfondir la compréhension du texte. En ce sens, il permet aux élèves d'interagir et de discuter ensemble pour favoriser un apprentissage approfondi et une prise de conscience de son savoir-faire pour répondre à des questions tout au long de la lecture en incorporant l'écriture. Enfin, il se veut un outil d'enseignement pour accroître la compétence émotionnelle des enseignants et des élèves.</p>
<p style="text-align: center;">— POURQUOI —</p> <p>Le modèle propose une taxonomie de stratégies de lecture qui misent sur la créativité et la diversité des activités pour responsabiliser les élèves dans leurs apprentissages. Il favorise la prise de conscience des forces et des faiblesses des élèves et s'attarde à améliorer la compréhension en lecture en stimulant, entre autres, le sentiment d'efficacité personnelle de l'élève. Il suscite également le développement du sens d'appartenance à l'équipe-classe et la relation enseignant-élève.</p>
<p style="text-align: center;">— APPORTS PERÇUS —</p> <p>Le modèle propose à l'enseignant diverses manières d'aborder la lecture pour motiver les élèves. Son utilisation développe le goût de lire et la compréhension du texte lu en misant, entre autres, sur leurs intérêts. Il offre aussi plusieurs activités métacognitives qui permettent aux élèves de prendre un recul et d'arrêter les étapes de remédiation en préparation de la prochaine lecture.</p>

— QUAND et COMMENT —

Le modèle propose des stratégies qui combinent des aspects affectifs, cognitifs et métacognitifs et facilite l'accompagnement personnalisé de l'enseignant, par un enseignement explicite au sein d'une lecture partagée (modélisation et pratiques guidées, collaboratives et autonomes) auprès de ses élèves, et ce, avant, pendant et après la lecture.

Le tableau 15 met en relief les trois fondements du MACEEL, soit les concepts reliés à l'affectivité, à l'enseignement explicite des stratégies de lecture et à la métacognition. En effectuant cette synthèse, les enseignants témoignent de leur appropriation des caractéristiques du modèle de lecture pour préciser son contenu, démontrer ce qu'il permet de faire, déterminer à quel moment préconiser son utilisation et présenter les trois temps du processus de lecture pour que l'enseignant sache quelles interventions préconiser et comment les réaliser. La prochaine et dernière partie examine les principes clés pour offrir un accompagnement efficace.

4.5 PRINCIPES CLÉS D'ACCOMPAGNEMENT DES ÉLÈVES

Divers principes clés émergent des réflexions et des discussions des enseignants pour déterminer les conditions gagnantes à mettre en place afin qu'une activité de lecture soit réussie. Ces principes ne font pas référence à des stratégies de compréhension précises, mais plutôt à des composantes reliées aux trois bases conceptuelles de l'affectivité. Pour déterminer les principes clés d'accompagnement des élèves, encore une fois à la rencontre de clôture de groupe, celle tenue en novembre, les enseignants répondent d'abord individuellement par un dessin puis discutent en groupe de leurs réponses à trois questions posées par la chercheuse. Après chaque question, dans le but de créer une synthèse générale, les résultats individuels sont transcrits au fur et à mesure sur des feuilles géantes pour soutenir la discussion en grand groupe. Voici ces questions :

- a) Quels sont les indices, qu'est ce qu'on peut VOIR et ENTENDRE chez les élèves, qui permettent de croire que les élèves ont été interpellés affectivement ? Que font vos élèves à ce moment ? De quoi ont-ils l'air ?
- b) Quels sont les indices, qu'est ce qu'on peut VOIR et ENTENDRE chez les élèves, qui

permettent de croire qu'une activité fonctionne bien ? Que font vos élèves à ce moment ? De quoi ont-ils l'air ?

- c) Pour que a) et b) arrivent, quels gestes ou actions devez-vous poser ?

Cette discussion de groupe sert à préciser les regroupements similaires des résultats pour ne conserver que les principes clés faisant l'unanimité. Il n'y a donc pas de codifications indépendantes, car les résultats découlent d'une discussion approfondie du groupe. Le tableau 16 rend compte de ces principes.

Tableau 16
Principes clés à respecter pour une activité réussie et affectivement significative

Pour qu'une activité soit réussie et que l'affectivité soit interpellée, l'enseignant doit :	Une activité réussie permet de voir et d'entendre...
<ul style="list-style-type: none"> - vivre et ressentir l'activité; - développer une relation saine dans la classe avec ses élèves; - accepter les élèves tels qu'ils sont; - valoriser les élèves dans leurs progrès; - prendre le temps d'écouter ses élèves; - inclure de l'humour et des activités ludiques dans son enseignement; - différencier ses interventions et approches d'enseignement; - adapter son horaire au besoin; - s'impliquer personnellement; - prévoir des temps d'interaction et de réflexion sur les plaisirs de lire; - demander aux élèves de réagir par écrit après leur lecture et une discussion; - rejoindre les forces et les intérêts des élèves à partir de textes à niveaux de difficulté variés pour qu'ils connaissent des réussites et gagnent en confiance; - intégrer des défis dans ses activités pour augmenter la motivation des élèves; - varier le temps de la journée pour commencer une nouvelle leçon; - varier les situations d'apprentissage pour rejoindre les intelligences multiples dominantes chez les élèves; - faire travailler les élèves en équipe pour qu'ils s'entraident; - intégrer les technologies dans l'apprentissage; - planifier des moments pour discuter des lectures; - prévoir un environnement accueillant et invitant pour lire; - créer un climat de confiance pour que les élèves se sentent bien par le respect et l'accompagnement; 	<ul style="list-style-type: none"> - des regards présents et illuminés, et l'attention des élèves bien dirigée; - des élèves sans problème de comportement; - des élèves heureux et souriants; - des élèves qui surlignent ce qui leur apparaît important dans leur lecture; - plus d'un élève connaît la réussite, même plusieurs; - des élèves qui vont au-delà de la demande, font des progrès et s'améliorent; - des élèves qui gèrent leurs émotions négatives; - des élèves qui lisent silencieusement; - des élèves qui travaillent efficacement en équipe; - des élèves qui posent des questions d'intérêt et formulent des commentaires constructifs; - des élèves qui se mettent à lire sans perdre de temps et se concentrent sur leur lecture; - des élèves qui demandent de répéter l'activité et harcèlent l'enseignant pour répéter celle-ci; - des élèves qui s'exclament (p. ex. : youpi !) - des élèves qui murmurent durant l'activité au lieu d'être excités et parler trop fort; - des élèves qui écoutent leurs pairs lors des périodes d'échange par intérêt, soit un réel partage d'information et de discussions sérieuses.
Lorsque les élèves sont interpellés par l'affectivité, il est possible de voir et d'entendre des élèves qui :	
<ul style="list-style-type: none"> - vont parler à leurs pairs et à leur enseignant de leur réussite parce qu'ils sont fiers; - ont l'air bien et à l'aise, sont détendus et souriants; - se souviennent l'année suivante d'un moment heureux en lecture puis le rappellent à l'enseignant; - écrivent des messages de remerciement à l'enseignant; - font des accolades à l'enseignant; - se souviennent des années après d'un moment heureux en lecture et prennent le temps de venir le dire à l'enseignant; - se sentent valorisés; - en parlent à leurs parents, car ces derniers le mentionnent à l'enseignant. 	

Après avoir défini au tableau 16 les principes clés des interventions à réaliser par l'enseignant, les résultats démontrent que les élèves semblent augmenter leur participation et l'expression de celle-ci lorsque l'affectivité est interpellée : « Schématiquement parlant, pour qu'une activité marche, je vois un regard souriant sur la figure des élèves, les yeux illuminés et je vois des étoiles entre eux. Pour représenter l'affectivité, je prends la même image et je dessine un cœur sur la poitrine de certains élèves et les fais parler de leur bonheur » (P2; 2 : 321; 2945 : 2949; 06-11). Les enseignants prennent conscience que les interventions à poser pour qu'une activité fonctionne et pour que l'affectivité soit ressentie sont pratiquement les mêmes sauf que l'enseignant doit s'impliquer personnellement et s'investir pour créer un climat propice pour la lecture. Il s'agit d'y croire.

4.6 CONCLUSION PORTANT SUR L'APPLICATION DU MODÈLE ET SES APPORTS IMMÉDIATS

En examinant les 69 rencontres individuelles et les 7 rencontres de groupe de la révision du MACEEL, il est possible de confirmer, d'une part, le travail et l'engagement des enseignants dans les modifications à effectuer au modèle de lecture dans une démarche de recherche-action pour l'implanter et le rendre rigoureux et opérationnel en situation d'enseignement en classe ordinaire de 4^e, 5^e et 6^e année. D'autre part, l'analyse des résultats témoigne de quelle manière le travail de révision du MACEEL modifie les pratiques d'enseignement de la lecture chez les enseignants, ce qui constitue la deuxième question de recherche. Somme toute, à la relecture des principaux éléments de cette analyse, il est possible de formuler six conclusions :

- 1) Les révisions apportées à la présentation du modèle visent à le rendre plus compréhensible pour les enseignants et à améliorer la présence de l'affectivité dans le modèle, et ce, de manière quasi transversale (l'affectivité est partout).
- 2) Les modifications apportées aux activités du modèle de lecture portent sur le contenu afin de responsabiliser davantage les élèves dans leur apprentissage en les faisant participer à la création et à la réalisation des activités.
- 3) Les changements apportés à la fréquence et à l'ordre de présentation des activités sont nécessaires pour guider tout enseignant dans l'utilisation du modèle de lecture.

- 4) Les interactions et l'écriture dans un journal de lecture favorisent la prise de conscience des stratégies de compréhension de l'écrit.
- 5) Trois défis principaux se présentent aux enseignants dans la révision du MACEEL : celui du manque de compréhension d'une activité avant l'enseignement de cette dernière, celui causé par la difficulté d'arrimer ses trois fondements et celui découlant de l'ajout d'une dernière rencontre de groupe tenue l'année scolaire suivante.
- 6) Des processus d'accompagnement individuel et en groupe sont essentiels pour assurer l'appropriation du modèle de lecture en vue de sa révision et de son appropriation.

Ce chapitre d'analyse permet de mettre en exergue les résultats obtenus et leur fiabilité dans la révision du contenu du *Modèle affectif et cognitif de l'enseignement explicite de la lecture chez les élèves de 4^e, 5^e et 6^e année* avec six enseignants. Le travail de révision sur l'enseignement de la lecture a une certaine influence sur les enseignants dans leurs pratiques sur le plan des bases conceptuelles de l'affectivité, des activités et des stratégies explicites de lecture pour développer chez les élèves une prise de conscience du contenu des textes et augmenter leur intérêt pour la lecture. Le chapitre suivant présente l'interprétation de cette analyse et ainsi répond aux questions de recherche de la présente thèse.

CHAPITRE V

INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Le chapitre IV ayant examiné les résultats de la révision du modèle de lecture sur l'organisation générale, le contenu, puis la fréquence et l'ordre des activités, le présent chapitre met davantage en exergue, dans un premier temps, la contribution du travail de révision des enseignants sur le modèle de lecture. Dans cette optique, les principales révisions sont démontrées et justifiées en les mettant en liaison avec les théories présentées dans le chapitre II et en indiquant quels aspects semblent supportés par la présente recherche et lesquels sont innovants. Ainsi, il sera possible de traiter la première question de recherche de la présente thèse. Dans un deuxième temps, le travail de révision du MACEEL est examiné pour voir en quoi il modifie les pratiques d'enseignement de la lecture des enseignants participants. Cette interprétation mettra également en liaison les résultats de la recherche avec les travaux les plus récents sur le sujet. Par la suite, une synthèse tisse les liens entre les fondements du MACEEL et l'enseignement de la lecture des participants. Comme clôture, les grandes lignes des interprétations sont reprises afin d'en tirer les conclusions qui s'imposent.

5.1 LE TRAVAIL DE RÉVISION DU MACEEL SUR LE PLAN DE LA PÉDAGOGIE

Cette partie interprète le travail des enseignants pour cibler les interventions révisées afin de rendre le MACEEL opérationnel en classe ordinaire. Pour ce faire, les révisions sont regroupées en trois catégories : 1) les multiples regards sur la lecture, 2) l'environnement affectif dans un modèle de lecture, et 3) le contrôle de soi par le développement de l'intelligence émotionnelle.

5.1.1 Les multiples regards sur la lecture

Les multiples regards sur la lecture posés dans la présente thèse, grâce au travail de révision du modèle, mettent en exergue l'importance que les enseignants participants accordent à la

différenciation pédagogique.²¹ Conscients de l'importance d'offrir une chance égale de réussir à tous leurs élèves, ces regards portent sur les révisions effectuées pour mieux différencier la méthode d'enseignement, en l'occurrence la lecture partagée, qui met l'accent sur un enseignement explicite des stratégies de lecture capable d'offrir aux élèves un accompagnement structuré et situé dans leur zone de développement proximal. Il va de même de l'intérêt manifesté des enseignants pour la valeur ajoutée des intelligences multiples sur la différenciation en lecture.

5.1.1.1 La différenciation pédagogique

Différencier requiert de l'enseignant d'ajuster ses interventions pour atténuer les inégalités et pour respecter les capacités et les besoins individuels des élèves (MEO, 2004). À son tour, le MELs (2005), dans son document intitulé *La différenciation pédagogique : théories et applications*, rappelle l'importance de différencier son enseignement à toutes les phases de l'enseignement, soit de la préparation à l'évaluation. Les programmes de formation précisent diverses façons d'adapter l'enseignement en travaillant dans la zone proximale de développement des élèves à partir de leurs forces (MELS, 2002; MEO, 2004; MEO, 2006a). D'autres travaux proposent à l'enseignant de développer des activités en prenant en compte le niveau de lecture des élèves, leurs intérêts et leurs profils d'apprenant (Tomlinson et Imbeau, 2010). En ce sens, dans le but de maximiser les chances de réussite, l'enseignant peut modifier sa démarche pédagogique sur le plan des axes suivants (Caron, 2003, 2008; MEO, 2004; Tomlinson et Imbeau, 2010) :

- le contenu (l'objectif de l'activité, le matériel utilisé, la différenciation dans ce que chaque élève doit apprendre);
- les processus (les stratégies d'enseignement et les approches pédagogiques);
- la production des activités (la réalisation du produit final de l'activité);
- les structures (les regroupements d'élèves);
- l'environnement (l'aménagement);
- les besoins affectifs des élèves (la gestion de classe).

²¹ La différenciation pédagogique ne fait pas l'objet de la recension des écrits au chapitre 2 puisqu'elle émerge des données de la recherche. Elle constitue en ce sens une dimension théorique émergente de la recherche-action.

Les travaux de Bennett et Rolheiser (2001) rejoignent ces auteurs en privilégiant toutefois une terminologie différente, en l'occurrence des concepts pédagogiques, des techniques, des tactiques et stratégies d'enseignement ainsi que des organisateurs didactiques pour définir les axes de différenciation.

Les enseignants de la présente étude reconnaissent l'importance d'intégrer la différenciation dans un modèle opérationnel de manière à faciliter la prise en compte de celle-ci dans l'enseignement de la lecture. La présence, dans les classes régulières, des élèves ayant des besoins particuliers incite l'enseignant à adapter ses interventions. En effet, le contexte d'inclusion incite l'enseignant à revoir son enseignement de la lecture pour maximiser la participation de tous ses élèves en prenant en compte la diversité de leurs besoins (Leclerc, Moreau, Davidson et Dumont, 2010). Cette pratique, selon Rousseau (2009), rejoint les conclusions de la « pédagogie universelle » ou *universal design*, qui soutient qu'une planification pédagogique bien orchestrée répond non seulement aux exigences des élèves ayant des besoins particuliers, mais devient profitable pour tous les autres élèves de la classe. Quant au MEO (2005) et au site Internet de l'Association des orthopédagogues de langue française du Manitoba, ils privilégient le terme « conception universelle » pour définir cette perspective dite universelle qui maximise l'accessibilité et les progrès de tous les élèves en prenant appui sur le plan de la réussite éducative. Inspiré de cette perspective, le MEO (*Ibid.*, p. 11) suggère de créer des ressources et d'aménager l'environnement de manière à mousser la flexibilité, la simplicité et l'équité :

Cette conception encourage plutôt les enseignantes et enseignants à développer un profil de classe et à planifier l'enseignement en prévoyant, dès le départ, une panoplie de moyens et de ressources pédagogiques qui, mis à la disposition de tous les élèves (pas seulement à ceux ayant des besoins particuliers), permettront de répondre à leurs besoins. Les salles de classe sont aménagées en tenant compte de tous les élèves. L'enseignement comporte une vaste gamme de méthodes pédagogiques.

Avant leur participation à la recherche, les enseignants se fiaient, la plupart du temps, aux consignes formelles des activités pour guider leurs interventions de différenciation. Ils

s'en remettaient aussi au plan d'enseignement individualisé (PEI)²² des élèves identifiés. Depuis leur travail de révision du modèle de lecture, les enseignants, à partir de divers moyens d'observation (grille, questionnaire...), prévoient une différenciation pédagogique dès leur planification et parviennent ainsi à répondre aux besoins des élèves et à mieux gérer les différences de ces derniers dans un groupe hétérogène (Przesmycki, 2004), rejoignant ainsi les principes de la pédagogie universelle (Bergeron, Rousseau et Leclerc, sous presse).

En révisant le MACEEL pour bien répondre aux besoins de tous les élèves, il devient possible de préciser comment diversifier l'utilisation des activités en classe régulière. Notamment, le travail de révision des enseignants a su créer un espace, comme le souligne le National Middle School Association (NMSA) (2010), au sein duquel les enseignants ont développé des actions pédagogiques favorisant la différenciation. Ainsi, c'est en s'engageant ensemble dans ce perfectionnement professionnel qu'ils ont mis en place les conditions gagnantes pour faire développer par tous les élèves les habiletés à maîtriser (Tomlinson et Imbeau, 2010).

Le travail des enseignants pour expérimenter et réviser le MACEEL, les a amenés à réfléchir sur les stratégies pédagogiques qu'ils proposent et sur ce en quoi celles-ci favorisent la différenciation. Les enseignants de la recherche constatent que :

- ➔ sur le plan de l'affectivité, la différenciation se manifeste dans leur savoir-être, leur habileté à créer des tâches qui intéressent et motivent les élèves à adopter une attitude optimiste et confiante en leur efficacité personnelle et à favoriser la gestion des émotions. À cet égard, un enseignant explique comment son investissement personnel motive le comportement en lecture de ses élèves :

Avant une lecture, je mets toujours mes élèves en situation en allant chercher leur affectif, par exemple : *Nous sommes chanceux d'être en classe aujourd'hui et d'être en sécurité. Il n'y a pas de bombe qui nous tombe sur la tête. Mais dans d'autres pays, ce n'est pas la même chose, c'est très différent.* Je sais que ce genre de mise en situation vient les chercher parce qu'ils sont intrigués, mais ne comprennent pas nécessairement la réalité des autres. Je fais le lien avec la prochaine lecture (P2; 2 : 417; 3863 : 3878; 21-05).

²² En Ontario, ce plan décrit le programme d'enseignement qui précise les attentes d'apprentissage modifiées pour un élève ayant besoin d'adaptations particulières selon ses capacités. Ce document est obligatoire lorsqu'un élève est identifié pour l'aider à progresser dans son cheminement scolaire.

- sur le plan des contenus, l'enseignant constate qu'il sait mieux doser ce que les élèves ont à apprendre selon leurs capacités et leurs besoins et suggérer une variété de matériels et de ressources nécessaires pour réaliser les activités de lecture. Le chapitre IV de la présente thèse montre à ce sujet que les enseignants ont su proposer des changements à la trousse du MACEEL pour mieux calibrer les attentes d'une activité en fonction des capacités et des besoins des élèves : « Il faut préciser [dans la trousse] que les enseignants n'ont pas à s'en tenir à l'horaire et à la fréquence suggérés, mais peuvent les adapter selon [les] besoins et les capacités de leurs élèves » (P2; 2 : 115; 1289 : 1297; 18-05). Cette mention s'applique également au choix de l'activité, à savoir si un enseignant, à cause des particularités de son groupe, du temps de l'année ou des activités parascolaires, décide de privilégier telle ou telle activité, il peut le faire.
- sur le plan des processus, les enseignants ont reconnu la nécessité d'adapter leurs interventions en fonction des aspects suivants :
 - des profils d'apprenants (intelligences multiples, appartenance socioculturelle, rythme d'apprentissage, connaissances antérieures et expériences vécues...)
 - des activités (le MACEEL offre un éventail de 28 activités variées)
 - des approches pédagogiques.

Pour mieux différencier, les enseignants ont privilégié la présence de livres de lecture gradués rejoignant les différents niveaux de lecture des élèves. Ils ont également reconnu l'importance d'une riche variété de sujets de lecture et de types de texte (poème, nouvelle, article, roman...). Enfin, sur le plan du processus, ils ont constaté l'influence positive sur la différenciation de l'enseignement explicite des stratégies de lecture. Ils ont également réalisé les apports positifs de l'apprentissage que représente l'aspect ludique dans des situations authentiques et ont constaté à quel point l'emploi des organisateurs graphiques favorise la compréhension des textes exigeants chez tous les élèves, incluant ceux en difficulté de lecture.

Comme ajout à ces mesures favorables au succès du plus grand nombre d'élèves, les enseignants ont proposé du mentorat/tutorat avec des élèves plus jeunes pour ainsi favoriser la compréhension en lecture des lecteurs moins habiles grâce aux textes lus mieux adaptés à leur niveau de compréhension.

Un autre exemple de différenciation des approches pédagogiques a été utilisé afin de favoriser la motivation à lire : « La lecture interactive, lorsque je l'ai faite, j'avais des élèves non lecteurs qui ne voulaient pas sortir à la récréation et sur l'heure du midi, car ils étaient tellement motivés » (P2; 2 : 75; 900 : 901; 26-04). Un autre enseignant ajoute : « Ce genre de lecture est super motivant et les élèves l'aiment beaucoup. J'en ai en plusieurs qui en demandent encore et qui m'ont dit : *Des histoires comme ça madame, il faudrait en faire plus souvent* » (P2; 2 : 333; 3054 : 3056; 11-07).

- sur le plan des productions, les enseignants les ont adaptées en fonction des capacités réelles de leurs élèves. À cette fin, ils ont ajouté des comptes rendus de lecture diversifiés qui pouvaient prendre la forme d'une maquette, d'une saynète, d'une chanson, d'un mot croisé, d'un débat, d'une résolution de problèmes...

Dans le journal de lecture, les élèves avaient de la difficulté à rédiger leur message parce que le fait d'écrire brime l'intention métacognitive. Je m'attendais que cette activité soit un peu plus difficile et elle l'a été pour plusieurs élèves. Il y en a quand même qui ont fait des réflexions intéressantes. [...] Le fait que nous précisons qu'il est maintenant possible pour l'élève de faire un schéma, un dessin ou écrire pour exprimer sa pensée démontre notre souci de différencier l'enseignement (P2; 226; 2140 : 2151; 11-06).

- sur le plan des structures, les enseignants ont travaillé à regrouper leurs élèves de manière à favoriser l'entraide et la coopération (travail individuel, dyade, jumelage avec un élève plus jeune, groupes hétérogènes et homogènes...) et ils ont adapté la grille horaire de manière à ce que les élèves puissent gérer le temps selon leur rythme :

Cette activité augmente la fluidité de la lecture et favorise la discussion en dyade suite à la lecture. Elle permet aux élèves de s'appropriier le contenu de la lecture donc d'augmenter leur niveau de compréhension et d'apprendre mieux (P2; 2 : 35; 536 : 539; 20-03).

- sur le plan de l'environnement affectif, les enseignants ont instauré un climat propice à la lecture en prenant des mesures favorisant le respect et l'entraide comme lors des interactions efficaces entre pairs et entre élève avec l'enseignant. « [J]'ai vu un changement dans l'augmentation dans son envie de lire. [...] l'élève apprend mieux parce qu'on respecte sa façon d'apprendre et j'ai vu qu'il avait apprécié le respect que j'avais pour lui » (P2; 2 : 204; 1966 : 1975; 06-11).

En somme, parmi les multiples regards de la lecture, les enseignants, de concert avec les chercheurs qui se sont penchés sur le sujet, ont constaté qu'il ne suffit pas de différencier ses interventions pour ajuster son enseignement. En effet, il convient aussi d'accompagner les élèves dans leur appropriation des savoirs, en l'occurrence par l'enseignement explicite des stratégies de lecture.

5.1.1.2 L'enseignement explicite des stratégies de lecture

Bennett et Rolheiser (2001, p. 11), dans leur livre intitulé *L'Art d'enseigner*, soutiennent que :

[c]e qui définit les enseignants, c'est leur capacité de mettre à profit tous les traits qu'ils ont biffés ainsi qu'une connaissance approfondie de la façon d'apprendre des élèves et de l'établissement d'un répertoire pédagogique. Celui-ci leur permet de déterminer avec justesse le niveau de connaissances de l'élève, la matière à traiter ainsi que la manière de l'enseigner.

En effet, enseigner est véritablement un art comme en témoigne la mise à jour des programmes d'études qui mettent désormais l'accent sur l'importance d'être en constante mouvance pour respecter les exigences prescrites par les notions à enseigner tout en répondant aux besoins des élèves selon leurs capacités (MÉO, 2006a). À cet égard, Turcotte (2008) rappelle dans sa thèse doctorale la nécessité d'engager l'élève dans ses lectures en établissant des liens concrets entre l'implication et la réussite scolaire. Sur le plan affectif, cette même auteure précise qu'une des conditions essentielles à l'engagement en lecture est de développer le sentiment de compétence de l'élève en ajustant le degré d'accompagnement qu'on lui offre. Ainsi, l'enseignant outille et guide l'élève dans l'application des stratégies efficaces de lecture et lui permet d'exercer un contrôle vigilant sur ses apprentissages. De cette façon, l'accompagnement vise à encourager l'effort cognitif de l'élève et à l'aider à persister dans la réalisation d'une activité de lecture (Leclerc et Moreau, 2010).

Certains auteurs, en particulier Leclerc et Moreau (*Ibid.*) et Clay (2005), soutiennent que, pour dispenser ce genre d'accompagnement efficace en vue d'une bonne compréhension de lecture et de la construction du sens de l'écrit, l'enseignant doit privilégier une lecture partagée, laquelle permet l'enseignement explicite des stratégies à partir de courts textes à niveau de difficulté élevé. Ces propos rejoignent les conclusions des nombreuses études du National Reading Panel (2000) concernant la nécessité de privilégier un enseignement

explicite et structuré de la part de l'enseignant et des pairs pour un apprentissage efficace à long terme des stratégies de compréhension de lecture. Il convient de rappeler qu'un enseignement explicite requiert d'abord de l'enseignant de modéliser à voix haute l'application d'une stratégie de lecture ou d'une notion. Dans un deuxième temps, quelques élèves appliquent ce savoir-faire dans des pratiques guidées où l'enseignant examine l'application pendant que les pairs assistent à une résolution de problème réalisée à voix haute. Des pratiques collaboratives permettent ensuite à tous les élèves de travailler en duo, puis dans un dernier temps, de mettre en pratique de façon autonome ces habiletés développées : La « lecture partagée a pour objectif d'aider les élèves à devenir des lecteurs efficaces, qui construisent le sens d'un texte » (MÉO, 2006b, p. 29). Il est à souligner que ces propos figurent également dans le rapport de la Chaire de recherche du Canada en formation à l'enseignement (2004, p. 60) portant sur les interventions pédagogiques gagnantes et sur la réussite scolaire, à savoir que « l'enseignement explicite est efficace pour l'ensemble des élèves, qu'ils soient en difficulté d'apprentissage ou non, et ce, indépendamment de leur milieu d'origine ».

Le *Curriculum de l'Ontario* de l'enseignement du français (2006a) prescrit les attentes et les contenus du programme-cadre à respecter en lecture, écriture et communication orale. Pour faciliter l'enseignement du *Curriculum*, le *Guide d'enseignement efficace en matière de littératie* (MÉO, 2006b), appuyé sur des principes directeurs formulés par des experts en littératie (MÉO, 2004), sert de référence aux enseignants pour la planification des activités de lecture et précise la démarche quant à la lecture partagée.

Les résultats de la présente recherche démontrent que les enseignants, en amont de la recherche, ne font qu'une utilisation partielle de cet accompagnement en lecture. Ils n'utilisent pas régulièrement la pratique guidée. Quant à la modélisation, à la pratique collaborative et à la pratique autonome, elles constituent des méthodes d'enseignement privilégiées de ces derniers, mais leur utilisation de manière non successive ne fait pas un exercice intégré. À titre d'exemple, les enseignants privilégient la pratique collaborative ou la pratique autonome une fois la modélisation réalisée. En y réfléchissant, au cours de la recherche, les enseignants réalisent qu'ils utilisent la modélisation et la pratique collaborative durant des activités de compréhension dites plus exigeantes, pour enseigner un nouveau savoir-faire et pour accompagner les élèves moins habiles. Par ailleurs, les enseignants ne

mentionnent en aucun temps qu'ils recourent aux pratiques guidées comme le suggère le *Guide d'enseignement efficace en matière de littérature*.

La chercheuse n'avait pas inclus les pratiques de lecture dans les formations offertes croyant qu'il s'agissait d'une pratique courante. Malgré l'intérêt manifeste des enseignants participant à la recherche, ces derniers n'utilisaient pas cette approche de manière optimale. Il est possible d'expliquer cette situation par le fait que le guide venait de paraître moins d'un an avant la conduite de la recherche. Ce constat a fait en sorte que, dans le MACEEL, un travail plus important touchant la lecture partagée a été fait pour rendre plus évidentes les étapes de cette démarche de lecture. Par conséquent, cette mention rend le MACEEL explicite au regard de ces pratiques d'enseignement.

Toujours sous les multiples regards, en plus de la différenciation et de l'enseignement explicite des stratégies de lecture, les enseignants procèdent également à des révisions en lien avec les intelligences multiples.

5.1.1.3 Les intelligences multiples

Qui n'a pas entendu parler des intelligences multiples dans le domaine de l'éducation ? Les résultats des travaux d'Howard Gardner publiés en 1983, *Les Formes de l'intelligence*, sont une source d'inspiration pour enrichir les programmes de formation initiale à l'enseignement en vue de proposer une vision élargie de la compréhension de l'intelligence. En effet, les intelligences multiples proposent différentes façons d'apprendre à partir des connaissances et des habiletés des élèves et suscitent leur pensée critique et créative (Hourst, 2006). Le terme *intelligences multiples* fait à présent partie du discours des enseignants (Campbell et Sirois, 1999). Il convient de se rappeler les huit formes d'intelligences du psychologue américain Gardner : linguistique, logico-mathématique, visuelle, intrapersonnelle et interpersonnelle, spatiale, corporelle/kinesthésique, musicale et naturaliste. Ces intelligences s'exercent en constante interaction afin que les élèves apprennent et réalisent une activité à partir de leurs forces (Campbell, Campbell et Dickinson, 1993).

Au moment de la conduite de la présente recherche, cette expression populaire figure régulièrement dans le vocabulaire des enseignants, mais leurs propos soulignent que la compréhension qu'ils en ont reste limitée. C'est d'ailleurs ce que la chercheuse a constaté. En effet, elle a questionné les enseignants pour vérifier leur compréhension et leur habileté à

intégrer les intelligences multiples dans leur enseignement. Même si, sans hésitation, l'intérêt était positif au moment de réaliser les activités, tous les enseignants ignoraient comment ils pourraient mettre à contribution les intelligences multiples, et plus particulièrement les intelligences logico-mathématique, spatiale, inter et intra personnelles, ainsi que musicale et naturaliste.

La présente recherche a mis en évidence que cette théorie inscrite dans les programmes d'études demeure une préoccupation chez les enseignants, mais que dans les faits, les enseignants ignorent comment l'utiliser n'ayant pas reçu une formation de base rigoureuse. Ces derniers se montraient, dans les faits, relativement frustrés de ne pas disposer d'activités précises leur permettant de les intégrer. Ils ont dit souhaiter recevoir une formation à cet égard : « Il faut qu'on travaille plus les intelligences multiples pour être à l'aise, mais ça s'en vient » (P2; 2 : 152; 1618 : 1621; 20-03).

C'est pourquoi les enseignants et la chercheuse ont mis un soin particulier à réviser les interventions reliées à ce genre de différenciation non seulement en présentant une définition de ces intelligences, mais en démontrant comment les distinguer chez les élèves et les interpréter avec eux, et comment les intégrer dans le cadre des activités quotidiennes. De cette façon, les enseignants savent désormais répondre aux questionnements de leurs élèves à ce sujet. « Il y a aussi, les élèves, une fois le questionnaire terminé, ils veulent savoir qu'est-ce que je fais avec ça. Ils m'ont demandé, as-tu une activité en lien avec mon intelligence maintenant ? Ils veulent aller plus loin dans les activités quotidiennes » (P1; 1 : 26; 177 : 179; 26-04).

À la suite de cette révision, les enseignants affirment accorder aux intelligences multiples une place de choix dans la réalisation des activités de lecture et disent constater leur utilité sur le plan transdisciplinaire comme en attestent les commentaires de cet enseignant : « Le fait d'avoir réalisé l'activité sur les intelligences multiples a permis aux élèves de confirmer leur prédiction et de s'affirmer [...] Ces intelligences visent à outiller les élèves d'un savoir-faire en fonction des besoins et des habiletés de chacun » (P1; 1 : 24; 159 : 169; 26-04). Les résultats du travail de révision indiquent également que les élèves s'avèrent très intéressés à connaître leurs intelligences dominantes et à les mettre à contribution dans des activités. Ce constat trouve écho dans les travaux d'Armstrong (1999, p. 155) qui rappellent que les intelligences multiples sont un moyen « par lequel les élèves apprécient et

commencent à activer leurs nombreuses façons de connaître ».

En conclusion, le travail de révision met en pratique de manière plus marquée les intelligences multiples pour assurer une intégration plus efficiente des interventions pédagogiques du MACEEL. Les principales révisions apportées au modèle consistent à : 1) présenter la théorie sur le sujet, 2) indiquer les hyperliens donnant accès à des textes pour déterminer les intelligences dominantes des élèves, et 3) ajouter des références additionnelles à consulter portant sur les intelligences multiples.

Cette première série de révisions portant sur les multiples regards qu'il convient de poser sur la lecture étant complétée, la deuxième section du chapitre précise les révisions en lien avec le climat de la classe.

5.1.2 L'environnement affectif dans un modèle de lecture

Développer le goût de lire et susciter une bonne compréhension de lecture en respectant un environnement affectif se traduisent concrètement par la mise en place de temps de lecture planifiés et de discussions structurées sur les livres en petits et grands groupes (Nadon, 2002). À cet égard, Brasseur (2007) soutient qu'impliquer les élèves dans l'organisation du coin de lecture, les faire participer à la décoration, les inviter à apporter des livres de la maison et à présenter de nouvelles collections de livres les amènent à s'intéresser à la lecture. À cela, Clay (2005) et Leclerc (2009) ajoutent que la présence de livres gradués de différents niveaux de difficulté donne aux élèves le goût de lire. Aussi, avoir un environnement enrichi d'une variété de lectures (romans, revues, articles, poèmes, nouvelles...) et d'un système structuré de rotation des livres mousses l'intérêt pour la lecture et incite les élèves à fouiller dans les livres (Turcotte, 2008). De plus, laisser les élèves se choisir eux-mêmes un livre augmente leur niveau d'intérêt pour la lecture (Giasson, 2000).

Pourtant, dans la présente recherche, les données indiquent que, même si les enseignants s'entendent sur l'importance d'avoir une grande quantité de livres de qualité dans la classe et sur les effets bénéfiques d'un coin de lecture, ils affirment être parfois incertains comment procéder pour mettre en place ces idées et quelles interventions privilégier pour atteindre les objectifs visés par rapport à cet environnement. À titre d'exemple, l'utilisation des livres gradués dans les classes régulières est peu présente et ces livres sont plutôt

privilegiés dans les classes ressources auprès d'élèves en difficulté.

Est-ce possible de poser l'hypothèse que dans certaines écoles, les livres gradués désormais disponibles depuis seulement quelques mois pour les élèves de 4^e, 5^e et 6^e année (MÉO, 2007) servent seulement à travailler la lecture avec les élèves identifiés comme ayant des difficultés ? Si tel était le cas, cette stratégie serait à réviser puisque, comme le précisent Leclerc et Moreau (2010), lire selon son niveau de lecture et travailler l'acte de lire dans sa zone proximale de développement ont des influences très positives sur l'engagement en lecture du jeune lecteur. Toutefois, il convient de rappeler que les livres à niveaux de difficulté gradués sont offerts aux classes de 4^e, 5^e et 6^e année depuis seulement quelques mois avant le début de la recherche. Il est possible de supposer qu'au début de la recherche, les enseignants participants comprennent l'utilité des livres gradués. Toutefois, seulement deux des six enseignants les privilégient dans leur enseignement, peut-être à cause de leur nouveauté et du besoin de formations nécessaires à leur utilisation. Cet état des lieux explique l'ajout au MACEEL suggéré par les enseignants d'utiliser les livres gradués de manière fréquente pour favoriser la compréhension de lecture et pour mieux accompagner tous les élèves de la classe. De cette façon, les élèves moins habiles ne se décourageront pas devant un texte trop complexe pour eux, un propos venu des enseignants et soutenu par la recherche (Leclerc, 2009).

Le travail de révision effectué par les enseignants suggère d'encourager les discussions à la suite de lectures comme à l'activité 9a « *Mettre la puce à l'oreille* », pour créer un environnement affectif, où les élèves parlent de leur livre préféré dans le but de développer l'intérêt pour les livres et de mettre en exergue les plaisirs de lire. En plus, les révisions effectuées découlant de la recherche mettent l'accent sur l'importance pour l'enseignant de parler de ses expériences de lecture, de suggérer un livre à un élève ou encore de faire le lien avec un passage d'un livre et un élève pour le motiver à lire (Lafortune et Saint-Pierre, 1996). L'ensemble de ces révisions souligne la conscience qu'ont désormais les enseignants de leur rôle de modèles. Enfin, ces révisions mettent l'accent sur la motivation des élèves en privilégiant des livres présentant des enfants du même âge, de la même culture ou vivant des situations similaires à celles des élèves de la classe (Brasseur, 2007; Turcotte, 2007). Ainsi, le travail de co-révision des enseignants ajoute au MACEEL divers éléments essentiels et confirme l'importance d'offrir un environnement qui donne le goût de lire et, ce

faisant, facilite une bonne compréhension en lecture.

Pour conclure, le travail de révision porte, entre autres, sur la nécessité de créer un environnement affectif pour la lecture afin d'instaurer un climat de confiance et de respect où les livres font partie intégrante du quotidien. Mais le climat de classe ne s'arrête pas là. Étant donné que l'affectivité occupe une place importante comme le montre la prochaine section, l'enseignant doit aussi développer les compétences émotionnelles de ses élèves afin qu'ils apprennent à avoir un meilleur contrôle d'eux-mêmes.

5.1.3 Le contrôle de soi par le développement de l'intelligence émotionnelle

Le travail de révision effectué par les enseignants a permis de peaufiner le concept de l'intelligence émotionnelle. À titre de rappel, ce concept étudie la gestion des émotions en proposant des interventions en lien avec une activité de lecture visant à outiller les élèves de stratégies efficaces (McLeod, 1987). Ces interventions servent également à mieux composer avec les situations stressantes liées à une activité de lecture. Les enseignants reconnaissent cependant ne pas disposer des outils nécessaires pour mettre ce concept en action dans leur classe. « Il faudrait explorer davantage l'affectivité sous l'angle de l'intelligence émotionnelle pour qu'elle soit plus concrètement réalisable » (P2; 2 : 103; 1198 : 1202; 18-05). Les révisions du MACEEL soulignent l'importance d'un travail pour mieux percevoir ses propres émotions ainsi que celles de ses pairs afin de mieux composer avec les défis inhérents à tout apprentissage. En effet, les échanges menés pendant le travail de révision indiquent le besoin de développer davantage le concept de l'intelligence émotionnelle afin de mieux outiller l'enseignant dans ce champ de compétences de manière à enseigner aux élèves comment gérer de façon autonome leurs émotions lorsqu'ils ressentent l'angoisse s'emparer d'eux (Pons et coll., 2005).

Cette révision est venue nourrir le cadre théorique portant sur le troisième concept affectif de la présente thèse en développant les quatre habiletés de l'intelligence émotionnelle. À titre de rappel, la première incite à percevoir les émotions, c'est-à-dire pouvoir nommer et reconnaître les émotions. La deuxième habileté vise à comprendre la situation problématique responsable des émotions ressenties. La troisième requiert de l'élève de décoder la signification et l'intensité des émotions pour déterminer les effets de ces

émotions et les symptômes ressentis. Enfin, la quatrième habileté renvoie à la capacité de se contrôler et de s'autoréguler pour prendre une décision afin de gérer ces états émotionnels. Comme pour les points précédents, les enseignants soulignent que la théorie ne suffit pas à elle seule. Il faut la traduire dans une démarche concrète définissant les habiletés à développer reliées à l'intelligence émotionnelle chez les élèves. Le travail de révision retient, en accord avec les suggestions des enseignants, d'indiquer dans la trousse les solutions de rechange décrites par Seligman (2002); « [L]e début du contrôle de son stress se fait par le geste de la main » (P3; 3 : 29; 212 : 235; 03-06). Les quatre habiletés émotionnelles sont également développées dans des tâches précises, ce que soulignent aussi Mayer et Salovey (1997).

Pour conclure, cette première partie de révisions visant à rendre le MACEEL rigoureux et opérationnel en salle de classe, le lecteur peut retenir des changements au regard de l'accompagnement des élèves sur les plans des interventions à privilégier pour assurer de la différenciation et promouvoir l'enseignement explicite. D'autres changements concernent le travail pour rendre explicites les intelligences dominantes des élèves et mieux adapter l'enseignement à cet égard. Les changements concernent aussi la création d'un environnement affectif pour la lecture et l'ajout d'un volet lié aux compétences émotionnelles. La prochaine partie examine les contributions qu'apporte le MACEEL aux pratiques d'enseignement de la lecture et les liens entre celles-ci et les écrits sur le sujet.

5.2 LE TRAVAIL DE RÉVISION DU MACEEL SUR LE PLAN DES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT

Le travail de révision du MACEEL entraîne une modification dans l'enseignement de la lecture des enseignants participants en proposant une façon de rendre les élèves de 4^e, 5^e et 6^e année plus autonomes dans leurs apprentissages. Les révisions visent alors à outiller les enseignants d'habiletés efficaces en compréhension de l'écrit. Dans cette partie, les révisions examinent comment prendre en compte l'affectivité dans l'enseignement de la lecture au même titre que l'enseignement explicite et la réflexion métacognitive.

5.2.1 L'art d'enseigner la lecture

Une fois examiné l'apport des révisions du MACEEL aux pratiques d'enseignement en général des enseignants participants, il est intéressant de préciser la contribution qu'offre ce travail de révision sur l'enseignement de la lecture de ces derniers. Ainsi, cette partie répond à la deuxième question de recherche de la présente thèse. Il ressort de leur travail que l'art d'enseigner la lecture suppose la reconnaissance de l'interaction entre écriture et lecture ainsi que de l'importance de l'aspect ludique, des technologies et de l'affectivité dans l'enseignement de la lecture.

5.2.1.1 La complémentarité : interaction entre les élèves, écriture et lecture

Dans la littérature, il est souligné qu'un élève engagé en lecture doit aussi être actif à l'écrit et aussi interagir avec ses pairs pour construire sa pensée (Montésinos-Gelet et Besse, 2003). Cette interaction est entre autres mise de l'avant en prévoyant un temps d'arrêt avant, pendant ou après la lecture. Chacun de ces temps accorde aux élèves un moment de réflexion métacognitive sur les stratégies et les notions appliquées. Lorsque ce temps est planifié et alimenté de discussions structurées, les élèves deviennent plus actifs sur le plan de la réflexion (Giasson, 2003) et les élèves moins habiles bénéficient de ces échanges parce qu'ils saisissent mieux quelles sont les stratégies efficaces de lecture ou d'apprentissage utilisées par leurs pairs (Damico, 2005). Dans la présente étude, cette démarche de compréhension de lecture est révisée et peaufinée par les enseignants en fonction des trois temps que sont : a) la discussion en grand groupe, b) la réflexion personnelle, et c) l'écriture.

a) La discussion en grand groupe

Les enseignants, dans leur travail de révision, mentionnent que les discussions en grand groupe servent à échanger sur un sujet, à faire un remue-méninges et à discuter des difficultés rencontrées pendant une activité. Si la discussion en petits et en grands groupes n'est guère nouvelle en salle de classe, le travail de révision du MACEEL se démarque par la nature des conversations, soit l'ajout d'échanges structurés portant sur les habitudes de travail des élèves et sur les notions et stratégies de lecture utilisées pendant une activité de lecture.

À cet effet, les enseignants précisent que leurs interventions ont évolué et visent davantage à faire verbaliser les élèves à voix haute sur la démarche soutenue et les processus engagés. Ils mentionnent également que ce genre de discussions, à cause de son importance,

est répété dans les autres matières en précisant l'importance de « faire verbaliser aux élèves leurs processus mentaux à voix haute, car ils oublient de le faire ou ne savent pas comment mettre en mots ce qu'ils font » (P2; 2 : 7; 332 : 333; 20-03). Selon les enseignants, ces discussions permettent « d'élaborer, d'échanger et de rendre bénéfique [l'objectif des activités] auprès d'un plus grand nombre d'élèves. De cette façon, ils développent de nouvelles habitudes... » (P1; 1 : 20; 135 : 137; 21-03). Ces propos trouvent écho dans les travaux de différents auteurs qui rappellent l'importance de rendre les élèves actifs dans leurs apprentissages et l'importance de développer l'écoute active, la parole réfléchie et la réflexion approfondie (Allington, 2002; MÉO, 2004; Taylor et Dymnicki, 2007). La révision du MACEEL fait en sorte que les enseignants participants à la recherche prennent conscience de l'importance de faire verbaliser les élèves sur leurs pratiques en lecture pour qu'ils développent dans le MACEEL des activités portant explicitement sur ces pratiques. Leur insistance sur leur utilisation régulière et leur conviction qu'il faut impliquer les pairs dans l'accompagnement des élèves moins habiles en lecture font écho aux travaux d'autres auteurs, dont Boegli et Baumberger (2008).

À titre d'exemple, à la suite du travail de révision, l'activité 10b portant sur les inférences fait un retour structuré qui favorise la réflexion sur la nature des stratégies porteuses (*Qu'est-ce qui te fait déduire cette inférence? Comment as-tu procédé pour déterminer les indices du texte t'indiquant une inférence?*). Enfin, les révisions proposées aux activités 5 « Les trois mots du jour » et 6 « Jouer avec les définitions » ajoutent aussi, comme le constate également Plessis-Bélair (2008), des échanges pragmatiques. L'échange entraîne chez ceux qui sont moins habiles en lecture, une révision dans leur façon de faire en vue de s'améliorer (Lafortune et Saint-Pierre, 1996). Il devient donc possible de constater que les changements apportés par les enseignants soulignent leur reconnaissance du rôle de l'engagement actif des élèves dans leurs apprentissages qui émerge de leurs co-réflexions.

b) La réflexion individuelle

En plus d'un temps de réflexion en groupe, le temps de réflexion individuelle semble un incontournable pour que les élèves développent leurs compétences. Parce que le temps d'arrêt pour penser après la discussion est essentiel à l'appropriation de nouvelles connaissances, il est souvent prescrit au sein des programmes de formation. Par contre, les enseignants de la présente recherche constatent que le détail de cette démarche réflexive n'est jamais explicite

dans ces programmes ministériels (MELS, 2002; MÉO, 2006a). Les six enseignants soulignent l'importance de ce temps de réflexion fait par les élèves sur leurs savoir-faire s'ils veulent poser un jugement, repenser leurs stratégies et les comparer avec celles de leurs pairs. Ils constatent aussi que ce moment doit prendre plusieurs formes.

Par exemple, pour inciter les élèves à développer de façon autonome une pratique réflexive approfondie, une modélisation ou un partage entre élèves peut servir de déclencheur à un remue-méninges. Seule cette activité réflexive prépare l'élève pour la prochaine fois. Ce dernier devient ainsi capable de se fixer un but à court terme pour la prochaine lecture, comme retenir une stratégie de lecture qu'il veut davantage utiliser. Il convient à cet égard de rappeler que Bandura (2003) nomme ces stratégies des buts proximaux ou des buts à court terme à mettre en application lors de la prochaine lecture. L'activité 3 « Des stratégies efficaces d'apprentissage » fait précisément cela : après avoir terminé une activité de lecture et discuté différents savoir-faire avec les pairs, les élèves réfléchissent individuellement et se choisissent des méthodes de travail qui leur semblent les plus bénéfiques pour eux. Les propos d'un enseignant confirment que « plus ils sont cognitivement organisés, plus ils ont des chances de réussir » (P1; 1 : 16; 89 : 117; 26-04). Inclure cette deuxième étape, soit la réflexion individuelle, tient lieu de démarche de prise de conscience pour l'élève et de rappel pour l'enseignant qu'il importe de prévoir, dans la planification de l'enseignement de la lecture, un temps d'autorégulation des buts à court terme, un constat souligné aussi par Tochon (1997).

c) L'écriture

La discussion de groupe et le temps de réflexion individuelle terminés, le dernier geste métacognitif consiste en l'entrée de journal. Le journal de lecture existe déjà, dans les interventions courantes en classe, mais il touche peu l'activité métacognitive. Le Programme de formation de l'Ontario (2006a) propose comme objectif du journal de dresser un compte rendu sous différentes formes. Le Programme de formation de l'école québécoise (2002) quant à lui suggère de comprendre, de réagir et d'apprécier une lecture une fois celle-ci terminée. Même si ces pratiques sont bénéfiques pour la compréhension de lecture, elles ne semblent toutefois pas assez élaborées dans ces programmes pour guider les enseignants sur le plan de la métacognition. Les travaux de Vanhulle (2005) et de Giot et Quittre (2008) indiquent que la démarche d'écriture doit être structurée et doit proposer des pistes

d'exploitation précises et concrètes. Le travail de révision du MACEEL ajoute aux éléments des programmes de formation mentionnés qu'il importe de favoriser la prise de conscience en laissant des traces des discussions sur les stratégies et habitudes de travail que l'élève veut privilégier la prochaine fois. De cette façon, le modèle travaille à la fois la compréhension de lecture et l'autorégulation en vue de la prochaine activité. À cet égard, les enseignants rapportent que « l'élève développe une ouverture d'esprit et s'évalue en prenant un recul. Nous discutons et réfléchissons ensemble sur les savoir-faire, ensuite ils écrivent quelle stratégie ou notion ils veulent travailler la prochaine fois. Donc, cette activité métacognitive a des effets sur la prise de conscience de l'élève... » (P2; 2 : 200; 1917 : 1924; 06-11)

En guise de conclusion, le travail de révision rend plus apparent pour les enseignants participants le rôle de la discussion en grand groupe. Cette discussion, ajoutent-ils, permet aux élèves de confronter leurs idées à celles des autres, d'expliquer leur façon de faire et de préciser quelles stratégies ils privilégient, un constat qui rappelle ceux faits par Caron (2001) et aussi Clivaz et coll. (2008). La réflexion et les traces écrites influencent positivement la compréhension de lecture comme le soulignent également Hébert (2002) et Vanhulle (2005). La prochaine partie démontre que l'art d'enseigner requiert aussi de l'enseignant d'intégrer l'aspect ludique dans sa planification de la lecture.

5.2.1.2 L'aspect ludique et l'interaction

L'aspect ludique dans l'enseignement favorise un état d'ouverture et l'apparition d'émotions positives (Lafortune et Saint-Pierre, 1996; Seligman, 2002). Le travail de révision du modèle insiste sur l'aspect ludique de manière à réduire le caractère menaçant d'une activité, et ce, tout particulièrement auprès d'un élève moins habile en lecture. L'importance de ce point est aussi mentionnée par Chin Lin (2008). Turcotte (2008) ajoute que les élèves s'engagent davantage dans leurs apprentissages et éprouvent des émotions plus positives s'ils prennent plaisir à réaliser l'activité. Le ministère de l'Éducation de l'Ontario suggère explicitement la prise en compte de l'aspect ludique dans l'enseignement (MÉO, 2007). Dans le cadre des révisions du modèle de lecture, les enseignants reconnaissent qu'avant la recherche, ils négligeaient l'aspect ludique au profit des activités de clôture et de détente. Au moment de cette réflexion, leur propos est une autocritique qui dénonce leur méconnaissance des apports positifs de l'aspect ludique dans des activités d'apprentissage, une méconnaissance rapportée également dans les travaux de Lee et Shaffer (2002).

Sur le plan pratique, Bourassa (2006b) rappelle qu'une personne s'intéresse au jeu tout au long de sa vie et qu'une part importante des apprentissages signifiants dépend de la présence de cette dimension. Les commentaires d'une enseignante démontrent l'ouverture qu'offre effectivement la dimension ludique dans l'apprentissage lorsqu'elle rapporte ce qu'elle a vécu : « Suite à notre jeu de détective, j'ai un élève en difficulté qui, pendant la lecture silencieuse, est venu me voir pour me faire part des inférences qu'il avait remarquées. Ce genre de constat ne se faisait pas avant [...] Il vit maintenant plus de réussites. » (P2; 2 : 207; 1999 : 2003; 06-11). Le travail de révision portant sur l'intégration de l'aspect ludique dans le MACEEL prend encore plus de sens lorsque Bourassa (*Ibid.*) cite Montaigne, Piaget, Vygostky et Château pour affirmer que l'enfant attribue une mission de travail et un caractère sérieux au jeu parce qu'il lui sert de soutien pour oser apprendre. Les enseignants attestent à leur tour que « [t]ravailler la compréhension du texte par le jeu est une porte gagnante... » (P2; 2 : 334; 3061 : 3063; 07-11). L'aspect ludique du MACEEL diffère de celui présenté dans le modèle de Nell (1996) au premier fondement du cadre conceptuel d'une part, en s'adressant non seulement à des lecteurs experts, mais aussi à des lecteurs en difficulté, et d'autre part, en reliant de manière explicite l'intention de lecture et l'intention du lecteur.

Le travail de révision confirme l'importance de l'aspect ludique dans tout apprentissage en développant des activités concrètes qui privilégient entre autres l'humour et les interactions entre les pairs. Ce travail rend explicites les liens entre l'aspect ludique et les compétences transversales d'ordre social que les enseignants souhaitent développer chez leurs élèves. Ces compétences concernent plus spécifiquement l'ouverture d'esprit et le respect des idées de leurs pairs. La figure 16 témoigne de cette intégration de l'aspect ludique dans le MACEEL en présentant quelques exemples des apprentissages que les enseignants participants ont réalisés en ce qui concerne l'enseignement de la lecture.

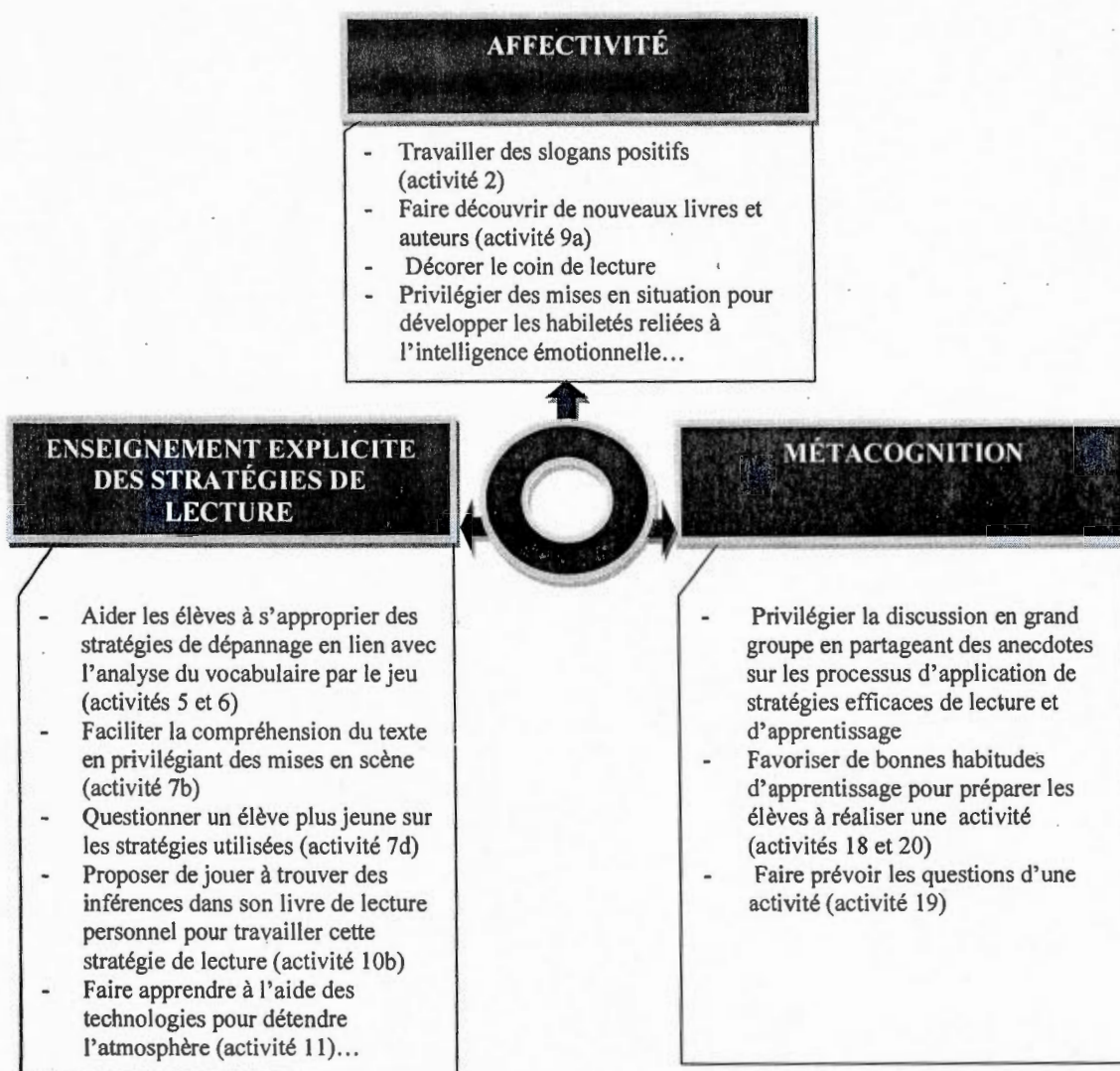


Figure 16 : Intégration de l'aspect ludique dans le MACEEL

La figure 16 démontre la place qu'occupe l'aspect ludique dans le MACEEL et de quelle manière il est mis en application lors d'un apprentissage en lecture. À la lumière de ces révisions, le modèle présente une façon concrète de varier l'enseignement en intégrant l'aspect ludique en même temps qu'il montre comment diminuer l'angoisse ressentie devant une activité de lecture pour les élèves moins habiles. Dans ce qui suit, le travail de révision innove en mettant les technologies à contribution dans les situations d'apprentissage de la lecture.

5.2.1.3 Les technologies comme des outils d'apprentissage en lecture

L'ordinateur, lorsqu'il est perçu comme un outil d'apprentissage, travaille la compréhension de lecture et donne aux élèves le goût de lire (NRP, 2000). À cet égard, certains enseignants se prêtent déjà à ce genre de lectures vivantes pour varier les façons de lire. L'apport du MACEEL sur le plan technologique dans l'enseignement de la lecture des enseignants vient de ce que le travail à l'ordinateur combine le savoir lire au savoir écrire et parler. Pour ce faire, les élèves rédigent un texte et planifient la mise en page de l'écrit et des illustrations en lien avec leur texte qui sera publié dans un diaporama (images judicieusement sélectionnées sur Internet, photos personnelles, etc.). Ils doivent également insérer des liens hypertextes pertinents. Ils peuvent, s'ils le souhaitent, en faire la lecture à des élèves plus jeunes ou à leurs pairs. « Ensuite, ils peuvent enregistrer leur lecture pour en améliorer leur fluidité et leur tonalité » (P2; 2 : 358; 3263 : 3273; 07-11). Il convient de souligner ici encore le caractère interactif des volets lecture, écriture et communication orale. De plus, ce genre d'activités donne le goût de lire et favorise la prise de conscience des éléments essentiels à une véritable compréhension de son texte. Des auteurs comme Graves (2000) et Mottet, Gervais et Charbonneau (2008) font le même constat : écrire pour être lu met l'accent sur la compréhension.

En plus d'innover sur le plan de ces trois savoir-faire, le travail de révision du MACEEL varie le type et la progression d'activités de manière à mieux soutenir l'intérêt des élèves dans le temps.

En somme, le travail de révision des enseignants souligne le caractère innovant du MACEEL qui imbrique les technologies dans un modèle de lecture afin de contribuer positivement : 1) à la compréhension de textes; 2) au développement de leurs stratégies de lecture, et 3) à l'apport de l'écriture et de la communication orale au savoir lire. Ces apports sont par ailleurs soulignés par nombre d'auteurs (Desaint, 1999; Kuhn et Morrow, 2004). À ce sujet, le MEO (2004, p. 26) rappelle que l'« école joue un rôle important à cet égard en fournissant l'accès équitable aux outils, à l'information et aux nouvelles formes d'apprentissage desquels les élèves dépendront de plus en plus tout au long de leur vie ». Inclure une variété de technologies dans les situations d'enseignement et d'apprentissage favorise l'engagement des élèves, prolonge leur temps de lecture, stimule les échanges entre les pairs et l'utilisation des stratégies de vocabulaire et de compréhension de lecture, selon

Dalton et Grisham (2011). La prochaine partie examine les apprentissages que les enseignants participants ont faits quant à la contribution de l'affectivité au savoir lire.

5.2.2 Contribution de l'affectivité pour modifier l'enseignement de la lecture des enseignants participants

Engager l'élève dans sa compréhension en lecture signifie, pour l'enseignant, créer une relation avec l'élève, susciter des émotions positives et présenter des activités signifiantes et authentiques (Turcotte, 2007). Pour l'élève, s'engager se traduit, d'une part, par le développement d'une motivation personnelle pour adopter une attitude positive envers la lecture, et d'autre part, par l'acquisition de bonnes habitudes de lecture (MÉO, 2007). La littérature supporte l'importance de l'engagement affectif d'un élève face à son apprentissage (Galand et Vanlede, 2004). Par contre, il ne semble pas toujours évident pour un enseignant de savoir comment s'y prendre. Le travail de révision s'inscrit à ce point de fracture en spécifiant de manière concrète les interventions à privilégier et la façon de les réaliser. Ce point fait l'objet de la prochaine partie.

5.2.2.1 Lorsque *affectivité* rime avec *savoir-être*

En accord avec la littérature (Audy, Ruph et Richard, 1993), les enseignants de la recherche soutiennent que l'affectivité est la base de tout apprentissage. Les paroles rapportées d'une enseignante résument bien ce point lorsqu'elle dit que c'est seulement : « une fois l'affectivité interpellée que l'on peut passer aux activités de lecture, car tout part de l'affectivité » (P2; 2 : 100; 1168 : 1179; 18-05). Tout enseignant doit créer les conditions favorables pour instaurer un climat propice à la lecture en travaillant d'abord son savoir-être en situation pour qu'il se l'approprie comme une culture première (Chauveau, 2001). De plus, le travail sur le climat affectif se doit d'être planifié dans l'horaire s'il veut être véritablement intégré selon Humphrey et coll. (2007). Les révisions apportées au MACEEL comportent entre autres, des mentions précises à ce sujet dans la trousse.

Durant leur travail de révision, les enseignants de la recherche constatent que pour établir une saine relation avec leurs élèves, ils doivent s'impliquer personnellement. À cette fin, ils se mettent à partager des anecdotes et des expériences personnelles en lien avec la prochaine lecture. Ce genre de partage, selon Lafortune et Deaudelin (2002), peut porter sur

des sujets variés du quotidien comme des émissions de télévision, des loisirs et des activités reliées au plaisir de lire. En agissant ainsi, l'enseignant démontre son propre intérêt pour la lecture, mais, en choisissant sciemment ses exemples, il prend en compte le vécu et la personnalité de ses élèves. Cette manière de personnaliser ses exemples l'aide à mieux connaître ses élèves (Giasson, 2003). Or, en découvrant l'enfant sur le plan plus personnel, l'enseignant peut mieux différencier ses interventions, ce que souligne aussi le MEQ (1999). L'enseignant doit donc être à l'écoute des sentiments de ses élèves et s'engager dans des discussions pour interpréter les messages verbaux et physiques qu'ils transmettent, créer un sentiment d'appartenance et favorise la motivation intrinsèque.

Au cours du travail de révision, il devient apparent que ce ne sont pas tous les enseignants qui comprennent comment privilégier ce genre de partage et d'échanges dans leurs pratiques quotidiennes. Ils manifestent cependant tous un grand intérêt pour le sujet comme en atteste leur inscription à une formation offerte par leur conseil scolaire concernant l'affectivité. Fort de cet intérêt, des activités portant sur les concepts d'optimisme, d'efficacité personnelle et d'intelligence émotionnelle font désormais partie prenante du MACEEL.

Parce que les élèves de 4^e, 5^e et 6^e année sont plus conscients de leurs échecs que de leurs réussites (Damico, 2005), l'enseignant a tout intérêt à planifier des interventions qui stimulent la confiance en soi et la motivation, et qui renforcent l'engagement des élèves (Leclerc, 2004, 2005). Les enseignants participants se montrent très intéressés à réviser des activités visant à développer la motivation intrinsèque, la confiance en soi par la pensée positive et l'engagement. Par exemple, l'activité 9 « Le lecteur expert » amène désormais l'élève à être le seul à détenir telle information du texte qu'il doit ensuite la partager avec les membres de son équipe. Cette activité contribue à donner confiance aux élèves, à développer leur autonomie et à renforcer leur engagement.

Pour maximiser la croyance en l'efficacité personnelle de leurs élèves, les enseignants réalisent qu'il faut leur faire connaître des réussites et leur faire prendre conscience de leurs compétences en s'évaluant. C'est pourquoi, à l'activité 7d « Et si je te racontais une histoire », par exemple, à la manière de Bandura (2003) qui suggère, entre autres, de définir des buts proximaux aux élèves, les enseignants de la recherche présentent d'abord une activité dans son entier puis la divisent en buts réalistes à court terme qui sont adaptés en fonction des

besoins individuels des élèves. De plus, le travail de révision du MACEEL, en privilégiant la lecture partagée, assure que la nature de l'accompagnement s'ajuste en fonction de la nouveauté de la tâche. Très constant au début, il s'estompe au fur et à mesure que l'élève gagne en compétence. Les enseignants constatent qu'en gagnant en compétence et donc en confiance, leurs élèves en difficulté participent davantage aux interactions de groupe, un constat que fait également Espinosa (2002). En somme, réussir des buts réalistes fait gagner confiance ce qui, à son tour, renforce le rôle actif de chacun au sein de la communauté scolaire. Ce constat est partagé par des chercheurs comme Boegli et Baumberger (2008) et Turcotte (2008).

L'intelligence émotionnelle représente le dernier concept qui, sur le plan affectif, en autorégulant les émotions, aide l'élève à agir de façon raisonnée dans une situation donnée (Thi Lam et Kirby, 2002). Ce concept, qui prend appui sur les interconnexions essentielles entre la rationalité des émotions et le raisonnement de la pensée (Australian Theological Forum, 2006), prend la forme dans les révisions du MACEEL d'activités visant à favoriser la maîtrise et la gestion des émotions positives, et la diminution de l'anxiété face à une situation de lecture grâce à l'instauration d'un climat d'entraide au moment de travailler les erreurs pour apprendre d'elles : « C'est lorsque je développe une relation avec mes élèves que j'ouvre une porte à l'apprentissage parce que [...] je suis attentive au vécu et aux sentiments de chacun... » (P2; 2 : 423; 3950 : 3953; 21-05). Les enseignants reconnaissent également l'importance d'amorcer des discussions structurées sur les habiletés à développer pour apprendre à apprendre, pour mieux se préparer pour une activité, pour sélectionner les stratégies de compréhension de lecture les plus efficaces et celles de gestion de son anxiété. À titre d'exemple, les enseignants affirment qu'avoir une discussion structurée sur comment sélectionner une stratégie de compréhension a permis à leurs élèves de gagner en confiance. L'un d'eux dit à ce sujet : « un élève me confie qu'au moment où il sait que l'activité est exigeante, le fait de discuter du contenu et interagir avec ses pairs, lui permet de prendre confiance en lui » (P2; 2 : 97; 1123 : 1130; 20-03).

Enfin, l'appropriation autonome des quatre habiletés émotionnelles convainc les enseignants participants de leur importance pour éviter que l'angoisse augmente au point où elle entrave l'application des stratégies de lecture permettant la compréhension du texte. Le travail de révision concernant la gestion des émotions offre désormais des interventions

concrètes en situation de lecture. Cette partie ayant démontré l'apprentissage réalisé par les enseignants en ce qui a trait à la contribution de l'affectivité dans un modèle portant sur leur enseignement de la lecture, dans ce qui suit il sera question des apprentissages concernant la contribution de l'affectivité dans un modèle de lecture.

5.2.2.2 Enseigner l'affectivité d'une façon intégrée à l'apprentissage de la lecture

La plupart des modèles de lecture existant ont des origines cognitives, mais n'abordent peu ou pas les facteurs affectifs (McKenna, 1996). Pour bien saisir la contribution du modèle révisé au regard des modèles ludiques de Nell (1996), de Mathewson (1994), de Ruddell-Speaker (1985), de Fishbein-Ajzen (1975) et de McKenna (1996), il convient de préciser que le contenu de ces modèles (voir chapitre II) a été présenté aux enseignants participant à la recherche afin de soutenir leur propre hypothèse quant au rôle critique des attitudes et de l'affect dans l'engagement du lecteur. Parce que le contenu de ces derniers est plutôt théorique, les enseignants soulignent la difficulté qu'ils ont à les traduire en applications pratiques. Par contre, ils confirment que les modèles sont utiles pour démontrer les relations entre les composantes reliées aux attitudes et l'intention de lecture. En effet, après avoir pris connaissance de ces modèles, les enseignants de la recherche confirment qu'ils comprennent l'importance accordée à l'affectivité comme clé de contact pour développer un savoir lire.

Toutefois, le travail de révision du MACEEL se distingue des modèles étudiés en précisant les apports que chaque concept a sur les autres et en produisant plusieurs activités concrètes qui permettent à l'enseignant de travailler directement l'affect et l'attitude ainsi que d'améliorer la compréhension, et par effet rebond, les réussites en lecture. En installant de manière planifiée de nombreuses interactions avec l'enseignant et entre les pairs, le MACEEL crée un climat d'entraide comme le suggère McKenna (*Ibid.*) : « Cette activité interactive permet aux élèves d'entendre les processus mentaux pendant l'application de telle stratégie. Cette façon d'apprendre par et avec leurs pairs offre aux élèves des modèles concrets... » (P2; 2 : 12; 359 : 361; 20-03). McKenna (*Ibid.*), accorde une grande importance à la structure sociale. Il insiste sur les retombées positives d'interagir avec les membres de la classe, le milieu familial et la culture des élèves pour que ces derniers prennent conscience de l'importance attribuée à la lecture dans leur entourage.

Le travail de révision du MACEEL fait écho aussi aux travaux de McKenna (1996) en reliant l'interaction sociale et la métacognition. Sur ce plan, les discussions des enseignants participant soulignent l'importance des interactions dirigées en grand groupe. Ils constatent que ces dernières, suivies d'un temps de réflexion personnelle, font en sorte que même les élèves moins habiles réfléchissent sur leurs savoir-faire grâce aux réflexions partagées en grand groupe. Enfin, des traces écrites portant sur les différentes stratégies ou notions à appliquer lors de la prochaine activité de lecture concluent cette séquence métacognitive. En somme, les enseignants participants reconnaissent le bien-fondé du modèle de McKenna (*Ibid.*) qui précise les facteurs et les paramètres influençant l'acquisition d'une attitude en lecture et démontrant comment ces facteurs affectifs interagissent entre eux et avec les paramètres métacognitifs et cognitifs.

Le travail de révision du MACEEL se démarque également par l'accent mis sur les diverses façons d'organiser avec les élèves un endroit agréable pour lire. Ces derniers sont invités à participer de plain-pied à la conception et à la création de cet environnement pour développer un sens d'appartenance. Le modèle révisé insiste aussi sur la présence d'un éventail de livres gradués présentés en rotation et qui prend en compte les différents niveaux de compréhension des élèves.

Aux modèles affectifs existants, les révisions apportées au MACEEL ajoutent le concept d'intelligence émotionnelle. Ce concept vient préciser l'importance de gérer ses émotions durant une activité de lecture. Les révisions montrent comment accompagner l'élève pour qu'il réfléchisse d'une façon posée sur les paramètres de son état affectif et sur comment ceux-ci influencent son intention de lecture et son attitude face à la lecture. Les révisions guident l'élève à prendre une décision réfléchie au moment de débiter ou de poursuivre sa lecture et aussi face aux stratégies de lecture qu'il adopte afin d'en évaluer l'efficacité (paramètre métacognitif).

Sur le plan des habiletés de lecture à développer pour une bonne compréhension du texte, McKenna (1996) insiste sur la représentation que l'élève possède des objectifs de l'activité et du texte, et du sens du texte. Il montre que ces représentations déterminent l'attitude qu'aura l'élève ainsi que les stratégies qu'il privilégiera aux plans cognitif et métacognitif.

Le MACEEL rejoint le modèle de McKenna (*Ibid.*) sur le plan de la motivation, mais s'en démarque en proposant une taxonomie de stratégies de lecture cognitives et métacognitives qui met en évidence leurs liens avec les stratégies affectives à privilégier. Dans leur travail de révision, les enseignants travaillent à mieux faire interagir les habiletés affectives liées à l'acte de lire avec les habiletés cognitives et métacognitives comme le soulignera le tableau 17 et la figure 17.

Enfin, le travail de révision des enseignants de la recherche confirme que l'optimisme, l'efficacité personnelle et l'intelligence émotionnelle constituent des concepts affectifs transactionnels, soit qui se nourrissent les uns les autres, pour former un tout (Vermunt et Verloop, 1999). Le modèle révisé fait interagir chacun des concepts affectifs aux trois temps, soit avant, pendant et après la lecture et présente des activités concrètes que les enseignants peuvent exploiter en salle de classe pour favoriser une meilleure compréhension de lecture.

Le tableau 17 illustre les liens synthèse que les enseignants ont construits entre les fondements du modèle et l'enseignement de la lecture. Ces liens sont présentés à partir des concepts de base du modèle, soit ceux reliés à l'affectivité, et donnent à voir de quelle manière les activités tirées du modèle stimulent les stratégies de lecture et les activités métacognitives que les enseignants regroupent sous chacune.

Tableau 17
Liens entre les concepts de l'affectivité, les stratégies de lecture et les trois temps du processus de lecture

1 ^{ER} FONDEMENT	Activités les plus utilisées par les enseignants	2 ^E FONDEMENT	3 ^E FONDEMENT
Concepts de l'affectivité		Enseignement explicite des stratégies de lecture appliquées à partir des activités AVANT, PENDANT ET APRÈS LA LECTURE	Activités métacognitives Interaction Réflexion Écriture
Affectivité • Dispenser un savoir-être	1- Écriture dans un journal de lecture 2- L'optimisme 3- Des stratégies efficaces d'apprentissage	4- Les intelligences multiples 8- La discussion de groupe 9a- Mettre la puce à l'oreille	
• Affectivité : démontrer un savoir-faire	1- Écriture dans un journal de lecture 2- L'optimisme 3- Des stratégies efficaces d'apprentissage 5- Les trois mots du jour	6- Jouer avec les définitions 7d- Et si je te racontais une histoire 8- La discussion de groupe 9a- Mettre la puce à l'oreille 11- L'ordinateur, un outil incontournable	Interaction Réflexion Écriture
Optimisme • Travailler les modes d'attribution	1- Écriture dans un journal de lecture 4- Les intelligences multiples 5- Les trois mots du jour 6- Jouer avec les définitions 7d- Et si je te racontais une histoire 8- La discussion de groupe 9a- Mettre la puce à l'oreille	9c- Le lecteur expert 10b- Des exercices d'inférences 11- L'ordinateur, un outil incontournable 14- La lecture critique 16- La littérature critique 18- Préparer une activité de lecture 19- Se préparer pour une activité	Interaction Réflexion Écriture
• Présenter les activités de façon à captiver l'attention de l'élève et à susciter son intérêt.	1- Écriture dans un journal de lecture 2- L'optimisme 4- Les intelligences multiples 5- Les trois mots du jour 6- Jouer avec les définitions 7b- La lecture mise en scène 7d- Et si je te racontais une histoire	7e- Je lis avec toi 9a- Mettre la puce à l'oreille 9c- Le lecteur expert 10b - Des exercices d'inférences 11- L'ordinateur, un outil incontournable 16- La littérature critique	Interaction Réflexion Écriture

1 ^{ER} FONDEMENT	2 ^E FONDEMENT		3 ^E FONDEMENT
Concepts de l'affectivité	Activités les plus utilisées par les enseignants		Enseignement explicite des stratégies de lecture appliquées à partir des activités AVANT, PENDANT ET APRÈS LA LECTURE
<ul style="list-style-type: none"> • Responsabiliser l'élève dans son apprentissage. 	1- Écriture dans un journal de lecture 2- L'optimisme 3- Des stratégies efficaces d'apprentissage 7d- Et si je te racontais une histoire 8- La discussion de groupe 9a- Mettre la puce à l'oreille 9c- Le lecteur expert 10b - Des exercices d'inférences 11- L'ordinateur, un outil incontournable	12- Se donner des buts et examiner ses progrès 13- Questionnaire sur les stratégies cognitives et métacognitives 14- La lecture critique 15- Les questions liens entre la cause et l'effet 16- La littératie critique 17- Penser positivement 18- Préparer une activité de lecture 19- Se préparer pour une activité 20- Autoévaluation de son apprentissage	Interaction Réflexion Écriture
<ul style="list-style-type: none"> • Varier la réalisation des situations d'apprentissage. 	1- Écriture dans un journal de lecture 5- Les trois mots du jour 6- Jouer avec les définitions 7a- La lecture en chorale 7b- La lecture mise en scène 7d- Et si je te racontais une histoire 8- La discussion de groupe	9b- La lecture multiple 9c- Le lecteur expert 10b- Des exercices d'inférences 10c- Activer ses savoirs antérieurs 11- L'ordinateur, un outil incontournable 14- La lecture critique 16- La littératie critique	Interaction Réflexion Écriture
Efficacité personnelle <ul style="list-style-type: none"> • Faire connaître des réussites à l'élève. 	1- Écriture dans un journal de lecture 4- Les intelligences multiples 6- Jouer avec les définitions 7a- La lecture en chorale 7b- La lecture mise en scène 7c- La lecture répétée 7d- Et si je te racontais une histoire 8- La discussion de groupe	9a- Mettre la puce à l'oreille 9c- Le lecteur expert 10b- Des exercices d'inférences 11- L'ordinateur, un outil incontournable 12- Se donner des buts et examiner ses progrès 18- Préparer une activité de lecture 19- Se préparer pour une activité 20- Autoévaluation de son apprentissage	Interaction Réflexion Écriture

1 ^{ER} FONDEMENT	Activités les plus utilisées par les enseignants	2 ^E FONDEMENT	3 ^E FONDEMENT
Concepts de l'affectivité <ul style="list-style-type: none"> ● Faire prendre conscience à l'élève de ses propres compétences et les évaluer 	1 – Écriture dans un journal de lecture 2- L'optimisme 4- Les intelligences multiples 7a- La lecture en chorale 7c- La lecture répétée 7d- Et si je te racontais une histoire 8- La discussion de groupe 10a- Résoudre des problèmes 10b- Des exercices d'inférences 10c- Activer ses savoirs antérieurs 11- L'ordinateur, un outil incontournable 12- Se donner des buts et examiner ses progrès 13- Questionnaire sur les stratégies cognitives et métacognitives 17- Penser positivement 18- Préparer une activité de lecture 19- Se préparer pour une activité 20- Autoévaluation de son apprentissage	Enseignement explicite des stratégies de lecture appliquées à partir des activités AVANT, PENDANT ET APRÈS LA LECTURE <ul style="list-style-type: none"> - Décoder le vocabulaire : analyser un mot, relire - Identifier les idées principales et secondaires - Organiser les informations du texte, se créer une mnémotechnique - Élaborer, paraphraser - Anticiper, prédire - S'autoréguler : contrôler, juger 	Activités métacognitives Interaction Réflexion Écriture
Intelligence émotionnelle <ul style="list-style-type: none"> ● Expliquer à l'élève comment entretenir des émotions positives. 	1 – Écriture dans un journal de lecture 2- L'optimisme 4- Les intelligences multiples 8- La discussion de groupe 17- Penser positivement	AVANT, PENDANT ET APRÈS LA LECTURE <ul style="list-style-type: none"> - S'autoréguler : contrôler, juger 	Interaction Réflexion Écriture
<ul style="list-style-type: none"> ● Diminuer la peur et l'anxiété chez l'élève face à la situation d'apprentissage. 	1- Écriture dans un journal de lecture 4- Les intelligences multiples 7a- La lecture en chorale 7e- Je lis avec toi 8- La discussion de groupe 9a- Mettre la puce à l'oreille 11- L'ordinateur, un outil incontournable 18- Préparer une activité de lecture 19- Se préparer pour une activité	AVANT, PENDANT ET APRÈS LA LECTURE <ul style="list-style-type: none"> - Décoder le vocabulaire, relire - Élaborer, paraphraser - Anticiper, prédire - S'autoréguler : contrôler, juger 	Interaction Réflexion Écriture

D'après le tableau 17, toutes les activités s'allient à leur façon à l'affectivité, certaines plus régulièrement que d'autres comme dans le cas des activités 7d « Et si je te racontais une histoire », 9a « Mettre la puce à l'oreille », 10b « Des exercices d'inférences » et 11 « L'ordinateur, un outil incontournable ». Les enseignants constatent leurs apports positifs sur leurs élèves. C'est la raison pour laquelle les enseignants les utilisent de manière régulière (voir appendice P).

Le tableau illustre également que les trois temps de la lecture, soit avant, pendant et après, touchent toutes les composantes affectives à l'exception de trois (Pelliteri et coll., 2006). La première, soit celle de présenter les activités de façon à captiver l'attention de l'élève et à susciter son intérêt, est principalement utile *avant* et *pendant* la lecture parce qu'elle agit au moment de la planification et qu'elle maintient les élèves motivés tout au long de l'activité. Les deux autres composantes, soit varier la réalisation des situations d'apprentissage et faire connaître des réussites à l'élève, se réalisent *pendant* une activité de lecture puis *une fois celle-ci terminée* alors que les élèves évaluent leur résultat.

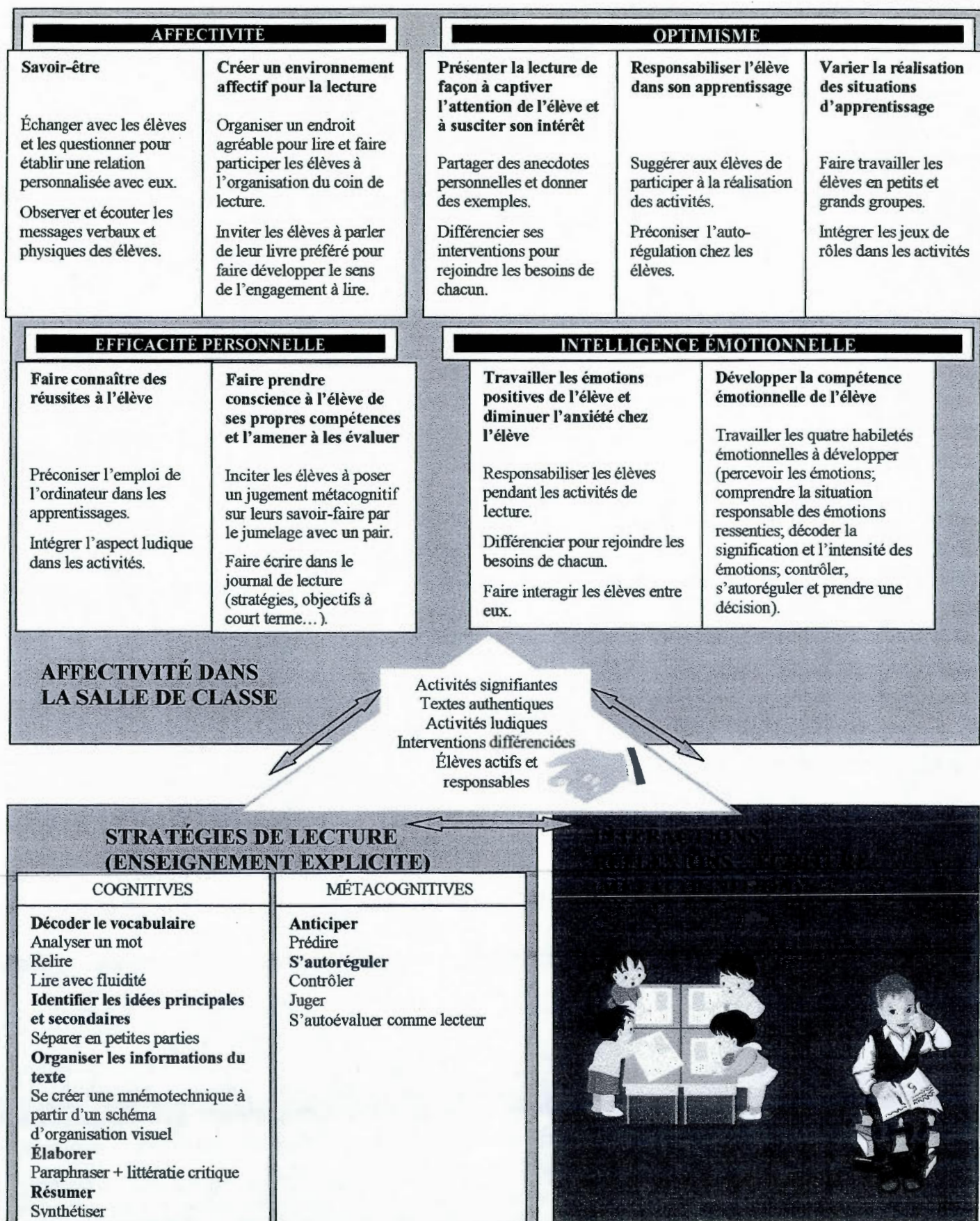
Toujours d'après le tableau 17, il est possible de constater que les activités 1 « L'écriture dans un journal de lecture » et 8 « La discussion de groupe » reviennent dans chacune des composantes des bases conceptuelles de l'affectivité. Les enseignants expliquent ce fait en décrivant que la prise de conscience réalisée lors des interactions et de l'écriture favorise une meilleure compréhension de la lecture. Il n'est donc pas surprenant de les voir apparaître à chacun des temps ni de constater leur présence comme support au troisième fondement. Au *premier temps* de la lecture, les concepts affectifs servent à instaurer un climat propice à la lecture et à motiver les élèves tandis qu'aux *deuxième* et *troisième* temps, ils servent à mettre en place les mécanismes pour favoriser la compréhension complète du texte lu et gérer les émotions stressantes ressenties liées à l'acte de lire pour les élèves moins habiles.

Quant aux stratégies de lecture en lien avec les composantes du savoir-être et la création d'un environnement affectif pour la lecture, elles ne font pas partie du tableau puisqu'elles agissent plus spécifiquement pour motiver le lecteur au moment opportun, un moment laissé au jugement de l'enseignant. Toutefois, le tableau 17 indique que toutes les stratégies de lecture sont sollicitées. Il est donc aussi possible d'affirmer que l'affectivité est présente tout au long du processus de lecture et que les activités font valoir leur raison d'être de manière continue.

Le schéma qui suit rend explicite, d'une part, le caractère transactionnel des fondements

du MACEEL, où les fondements s'alimentent les uns les autres et, d'autre part, définit leur rôle dans l'installation d'un sens chargé d'affect durant la lecture.

Figure 17 : Schéma conceptuel de la contribution du MACEEL



Selon la figure 17 qui présente deux exemples d'intervention pour chaque composante affective, les éléments essentiels à retenir dans ce modèle consistent à créer les conditions essentielles pour établir une saine relation entre l'élève et le texte en travaillant à instaurer un environnement propice à la lecture qui inclut l'interaction positive avec l'enseignant et les pairs sur les plans affectif, cognitif et métacognitif. Pour rendre l'élève motivé actif et autonome dans ses apprentissages, l'enseignant anime des discussions structurées qui prennent en compte l'aspect ludique, l'optimisme et le sentiment d'efficacité personnelle. Il les anime de manière cognitivo-constructiviste grâce à l'interaction discursive qui fait réfléchir les élèves sur leurs stratégies cognitives et métacognitives. Enfin, les traces écrites de ces réflexions permettent à chaque élève de cibler explicitement les savoir-faire les plus pertinents lors de la prochaine activité de lecture.

L'exemple qui suit rend explicite l'intégration des trois fondements en donnant à voir les actions de l'enseignant lorsqu'il travaille la stratégie d'élaboration (paraphraser/ inférence).

Tableau 18
Exemple d'un enseignement du MACEEL pour travailler la stratégie d'élaboration (paraphraser/inférence)

L'enseignant :

- privilégie l'activité 10b « Des exercices d'inférences » (fondement 1)
- crée un climat de confiance et de respect (fondement 1)
- écoute et observe les messages verbaux et physiques des élèves (fondement 1)
- raconte des anecdotes personnelles pour donner des exemples (fondement 1)
- planifie des activités à partir des forces des élèves en différenciant ses interventions (fondements 1 et 2)
- présente l'activité de lecture dans son entier (fondement 2)
- a des livres répertoriés par niveaux de lecture (fondement 2)
- privilégie la lecture partagée (enseignement explicite) (fondement 2)
- propose des discussions structurées pour faire verbaliser les processus d'application de l'inférence afin que les élèves moins habiles en prennent conscience (fondement 3)
- prévoit un temps de réflexion individuelle suivi d'un temps d'écriture sur les stratégies gagnantes favorisant ainsi une bonne utilisation de l'inférence. (fondement 3)

La prochaine partie clôture le présent chapitre.

5.3 CONCLUSION DE L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

En mettant en liaison les données de la présente recherche avec les fondements empiriques et conceptuels de l'enseignement de la lecture, le présent chapitre a conféré du sens aux révisions apportées au MACEEL pour le rendre rigoureux et opérationnel en situation d'enseignement de la lecture en classe régulière (première question). Ce chapitre a également répondu d'une façon explicite à la deuxième question de recherche en précisant de quelle manière le travail de révision du MACEEL a contribué à modifier les pratiques d'enseignement de la lecture des enseignants participants.

Le modèle de lecture qui en résulte modifie les pratiques des enseignants en :

- montrant l'interdépendance entre les stratégies cognitives, métacognitives et affectives,
- démontrant le rôle central
 - du savoir-être de l'enseignant dans son accompagnement différencié de l'élève
 - d'un environnement de lecture agréable et diversifié
 - du développement de l'optimisme, du sentiment d'efficacité personnelle et de l'intelligence émotionnelle de l'élève.

Les enseignants reconnaissent le rôle critique d'un enseignement explicite des stratégies de lecture et de l'utilisation de moyens concrets pour développer chez les élèves une culture d'appartenance à une salle de classe et à une communauté de lecteurs. Cette réflexion sur les réponses apportées aux deux questions de recherche clôt ce chapitre. Le prochain chapitre présente les conclusions générales qu'il convient de tirer quant à la présente thèse.

CONCLUSION

Cette conclusion se divise en quatre temps. Le premier temps offre un court résumé de la thèse et le deuxième définit la contribution de la présente recherche. Les deux dernières parties portent respectivement sur les limites de la recherche et les pistes d'ouverture pour d'éventuelles recherches.

6.1 RÉSUMÉ DE LA THÈSE

La compréhension de lecture s'avère une étape difficile pour certains élèves. La littérature soutient que pour des élèves âgés de neuf à douze ans, soit en 4^e, 5^e et 6^e année, la difficulté à lire d'un élève peut avoir des répercussions non seulement en lecture, mais dans ses autres matières et sur son estime de soi. Il ressort d'une recension que plusieurs modèles et approches présentent des interventions pour travailler la lecture, mais il apparaît également important le rôle de l'affectivité dans l'apprentissage et ses retombées positives sur la réussite scolaire. Puisque les modèles et approches donnent lieu à des résultats positifs, mais qu'un nombre important d'élèves éprouvent encore des difficultés en lecture, dans la présente recherche, il convient d'attribuer une place de choix à l'affectivité. C'est la raison pour laquelle la chercheuse conçoit un modèle d'enseignement (MACEEL) dans ses études de maîtrise pour tenter de contrer la problématique des élèves en situation problématique. Ce dit modèle fait l'objet de la présente thèse afin de le rendre rigoureux et opérationnel en classe régulière.

Précisément, le MACEEL repose sur trois fondements, soit l'affectivité, qui comprend des concepts affectifs (l'affectivité dans la salle de classe, l'optimisme, l'efficacité personnelle, l'intelligence émotionnelle), l'enseignement explicite des stratégies de lecture et la métacognition (interaction, écriture, lecture). Ce modèle vise l'arrimage de ses fondements au profit de la compréhension de lecture en prenant en compte les plus récents écrits sur l'acte de lire tout en proposant des interventions que l'enseignant peut privilégier dans sa classe.

La chercheure privilégie la recherche-action pour co-réviser le MACEEL avec six enseignants. En ce sens, les participants reçoivent une formation pour s'approprier le modèle et ensuite le privilégient pour enseigner la lecture pendant une durée de quatre mois et demi. En plus, ces enseignants participent à des rencontres individuelles hebdomadaires et à des rencontres mensuelles de groupe pour échanger sur l'application du modèle et sur la manière de le réviser. Des analyses du verbatim des enseignants facilitées à l'aide du logiciel d'analyse qualitative ATLAS-ti conduisent à l'interprétation des résultats.

Les résultats démontrent quelles révisions doivent être apportées au MACEEL pour le rendre rigoureux et opérationnel en situation d'enseignement en classes ordinaires de 4^e, 5^e et 6^e année (première question de recherche). En ce sens, les révisions consistent entre autres, à ajouter du matériel d'appui et des activités supplémentaires, à rendre les élèves plus actifs, à revoir les interventions de l'enseignant dans son enseignement et dans la démarche des activités, à enrichir l'environnement livresque, et à modifier le titre de certaines activités. Les résultats répondent également à la deuxième question de recherche en montrant comment le travail de co-révision du MACEEL réalisé par des enseignants et une chercheure engagés modifie les pratiques d'enseignement de la lecture de ces enseignants. En effet, cette co-révision entraîne une modification dans leur implication à créer une saine relation avec leurs élèves, à préparer des activités signifiantes et authentiques. Elle propose aussi aux enseignants de privilégier l'aspect ludique, de planifier des interventions différenciées ainsi que de rendre leurs élèves actifs et responsables dans leurs apprentissages. En conclusion, certaines pistes de recherche sont présentées afin d'examiner plus spécifiquement l'effet du MACEEL sur les résultats des élèves en lecture.

6.2 CONTRIBUTIONS DE LA THÈSE

Les résultats permettent d'affirmer que le *Modèle affectif et cognitif de l'enseignement de la lecture* révisé est un instrument qui aide l'enseignant à intervenir sur le plan des stratégies cognitives et métacognitives utilisées pour lire avec fluidité et pour donner un sens au texte. De plus, tel que démontré par l'analyse des résultats, les enseignants réalisent des apprentissages sur le plan professionnel en particulier sur comment marier habilement leurs interventions et les trois types de stratégies mentionnées.

Sur le plan du modèle, les réflexions des enseignants mettent en exergue le rôle de l'affectivité dans la compréhension de la lecture pour rassurer un élève ayant des difficultés en lecture. Les activités confirmées et révisées travaillent à donner à ce dernier la confiance nécessaire pour oser se questionner, imiter l'adulte, interagir avec ses pairs sur les stratégies de lecture et avec le temps, devenir autonome. Ainsi, le travail de réflexion des enseignants participants montre l'importance d'accompagner un lecteur moins habile afin de l'aider à s'outiller et à percevoir la lecture comme un acte plaisant et instructif qui peut aussi divertir.

Précisément, la présente recherche permet, sur le plan disciplinaire, de favoriser la compréhension du texte :

- 1) démontrer comment intégrer l'affectivité dans un modèle de lecture en donnant des pistes précises;
- 2) intégrer l'aspect ludique et les technologies au sein des activités de lecture;
- 3) préciser de quelle manière utiliser un journal de lecture pour favoriser la prise de conscience des stratégies de lecture.

Sur le plan méthodologique, cette recherche permet :

- 1) offrir une démarche rigoureuse et précise de co-révision d'un modèle;
- 2) démontrer comment utiliser une démarche itérative de co-réflexion;
- 3) montrer l'incidence d'une réflexion sur les changements opérés dans les pratiques enseignantes;
- 4) établir des liens clairs entre les trois pôles complémentaires, soit la formation, la recherche et l'action;
- 5) démontrer l'importance d'un accompagnement en alternance (individuel, de groupe) dans une recherche-action pour répondre aux besoins de chacun.

Sur le plan théorique, elle permet :

- 1) produire un modèle d'enseignement de la lecture conçu spécifiquement pour répondre aux besoins des élèves de 4^e, 5^e et 6^e année, en tenant compte du milieu minoritaire;

- 2) prendre appui sur une vaste recension des écrits pour construire un cadre conceptuel rigoureux intégrant l'affectivité dans l'enseignement de la lecture;
- 3) démontrer l'importance de l'interaction entre l'affectivité, la cognition et la métacognition.

Les contributions de la thèse présentées, il convient de voir quelles sont les limites.

6.3 LIMITES DE LA THÈSE

Quatre limites viennent affecter les résultats :

- 1) Sur le plan de la procédure méthodologique, parce que les participants, une fois formés, risquent de ne pas avoir compris le modèle en tout ou en partie, la chercheuse offre un suivi et un soutien structurés. Sa présence hebdomadaire sur le terrain permet d'offrir des explications supplémentaires, de modéliser et d'offrir diverses autres mesures d'étayage. La trousse d'accompagnement du modèle sert aussi de document d'appui auquel les participants peuvent se référer. Bien que l'ensemble de ces éléments protège la validité et la fiabilité des résultats, la chercheuse ne peut ignorer le risque d'une variabilité dans son accompagnement comme dans la représentation que se construit chaque participant du modèle et de ses détails. Cependant, la nature itérative et négociée des commentaires, suggestions et révisions vient pallier en grande partie ce risque.
- 2) Sur le plan de l'effet de l'histoire, il y a un risque que les enseignants de la recherche ressentent les influences contaminants de modèles de lecture compétitifs ou, encore, reviennent à leurs interventions habituelles sans le vouloir, par pratique courante, ce qui a été, le cas par exemple, pour l'écriture dans un journal de lecture (activité 1). Pour contrer cet effet, la chercheuse explique ce risque aux participants, leur demande de réviser leur planification (et non seulement de se laisser guider par le menu du jour écrit au tableau) et offre un accompagnement soutenu afin d'éviter ce problème. Il est possible qu'un enseignant, dans ses premières utilisations du MACEEL, privilégie ses anciennes pratiques. Pour tenter d'éviter ce genre de comportement, des indications dans l'introduction mettent l'utilisateur en garde et proposent un guide de planification pour l'horaire hebdomadaire et mensuel.

- 3) Sur le plan du biais de l'analyste, d'autant plus prégnant que la chercheuse est l'auteure du modèle, la seule personne qui le connaît très bien au début de la recherche, celle qui conduit la recherche-action, mais également la plus intéressée à la réussite du projet, elle enregistre les discussions, les retranscrit et soumet leur synthèse aux fins d'approbation auprès des enseignants participants. Très consciente de l'effet-chercheuse, elle s'assure également que les enseignants se sentent respectés et que leurs opinions soient prises en compte avec grand sérieux. Cette possibilité de biais se réduit au fur et à mesure de l'avancée de la réflexion et de la grande implication et collaboration des enseignants dans l'étude qui parlent au « nous » du modèle devenu leur modèle.
- 4) Sur le plan de la généralisation, pareille étude relève du travail des enseignants des deux écoles et ne permet pas de généralisation sur le modèle utilisé ailleurs. Cependant, les enseignants participants et la chercheuse sont d'avis qu'avec le souci de rendre les révisions les plus transparentes possible, ce travail peut contribuer à guider l'enseignement de la lecture des enseignants de la 4^e, 5^e et 6^e année œuvrant dans un contexte scolaire semblable, soit un contexte en milieu minoritaire.

La prochaine partie rend compte des pistes éventuelles de recherche.

6.4 PISTES ÉVENTUELLES DE RECHERCHE

Les principales pistes qui émergent de la présente recherche du travail de révision du *Modèle affectif et cognitif de l'enseignement explicite de la lecture* sur un plus vaste terrain pour examiner par la suite la contribution du modèle à l'égard de la performance en lecture des élèves.

Quatre pistes émergent.

- 1) Il est important de prolonger sa révision en étudiant de manière plus précise son impact sur les résultats scolaires en lecture des élèves.
- 2) Il serait aussi intéressant d'examiner l'impact de l'enseignement du MACEEL dans d'autres contextes incluant à d'autres niveaux d'études comme au premier cycle du primaire ou au secondaire, mais aussi dans l'apprentissage des matières autres que le français. Cet ajout permettrait de constater les apports du modèle sur la compréhension des élèves.

- 3) L'analyse des résultats démontre que l'accompagnement offert aux enseignants s'avère essentiel pendant tout le déroulement de la recherche. Ce constat rejoint les travaux de Gordon (2004), qui rappellent l'importance de délaissé la formation en grand groupe pour privilégier plutôt une formation en plus petit groupe suivie d'un accompagnement prolongé afin de favoriser l'implantation des nouvelles pratiques. En ajout, Mandeville (2002) tout comme Greenspan (1998) et Damasio (2001) mentionnent que l'affectivité devrait avoir sa place au sein de la formation à l'enseignement. Comme conséquence, il conviendrait d'examiner les programmes de formation de l'enseignement de la didactique du français pour intégrer l'affectivité dans l'enseignement de la lecture.
- 4) Les réflexions portant sur le développement des habiletés émotionnelles des enseignants démontrent que ces compétences se développent au sein de la zone proximale de développement de l'enseignant. Les propos des participants concernant leur appropriation de ces nouveaux savoir-faire confirment l'importance d'une formation continue qui devra s'ajuster selon les besoins spécifiques de chacun. En effet, des données inattendues émergeant de la recherche démontrent la variabilité des changements individuels. Un enseignant, qui en est à ses débuts dans le développement de ses compétences émotionnelles, précise à ce sujet : *Je réalise que ce n'est pas encore moi et c'est probablement le savoir que j'ai le plus à travailler je ne suis pas encore rendu là, mais je comprends l'importance de l'affectivité et j'y travaille* (P2; 2 : 428; 4001 : 4021; 21-05). Un autre qui s'approprie cette compétence de façon plus naturelle parce qu'il la maîtrise déjà mieux ajoute : *Pour moi, l'affectivité est le numéro un dans ma vie [...] c'est lorsque je crée une relation avec mes élèves que j'ouvre une porte à l'apprentissage* (P2; 2 : 427; 3987 : 3993; 21-05). Ce dernier enseignant mentionne également vouloir en apprendre davantage parce qu'il reste toujours sur sa soif. Cet aspect serait intéressant à poursuivre dans une étude ultérieure.

Le sujet de l'étude des modèles pour l'enseignement de la lecture reste un sujet de pointe. En effet, de nombreux modèles sont développés, mais peu d'entre eux font l'objet d'une mise à l'essai dans le cadre d'une recherche. De plus, compte tenu des prémisses théoriques sur lesquelles ils se fondent, peu d'entre eux prennent en compte l'importance du volet affectif. Or, ce dernier volet est encore plus critique pour les élèves ayant des difficultés en lecture en contexte d'inclusion comme le montrent les études récentes de la lecture (Bennet et Rolheiser,

2001; Bergeron, Rousseau et Leclerc, sous presse; Tomlinson et Imbeau, 2010) et celles de la neuropsychologie, plus spécifiquement celles de LeDoux (2002) et de Damasio (2002).

Comme en témoignent les résultats aux examens de l'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation, l'affectivité est d'autant plus critique qu'encore de nos jours, un grand nombre d'élèves atteignent la 4^e année sans démontrer une maîtrise suffisante de leurs habiletés de lecture pour apprendre d'elles. Aussi, comme mentionnées dans la problématique de la présente recherche, les difficultés que cela engendre pour l'apprentissage sont décuplées en milieux minoritaires. Pour offrir une ressource adaptée à ces milieux, il est probable qu'un modèle d'enseignement de la lecture axé sur l'affectivité soit nécessaire, voire vital en pareil contexte. Le MACEEL a été pensé et révisé par des enseignants en milieu minoritaire pour répondre spécifiquement aux besoins des enseignants de ce milieu. Il va sans dire que la poursuite des recherches qui examinent les nouveaux modèles d'intervention en lecture et travaillent à les valider est nécessaire, d'autant plus que l'on sait aujourd'hui à quel point la lecture affecte directement la réussite scolaire des élèves en classe ordinaire.

LISTE DES RÉFÉRENCES

- Allal, L. (1999). Impliquer l'apprenant dans le processus d'évaluation : promesses et pièges de l'autoévaluation. Dans C. Depover et B. Noël (dir.), *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs. Modèles, pratiques et contextes* (p. 35-56). Belgique : De Boeck.
- Allington, R. L. (2002). *What really matters for struggling readers: Designing research-based programs*. NY: Longman.
- Almasi, J. F. (1996). A new view of discussion. Dans L.B. Gambrell et J.F. Almasi (dir.), *Lively discussions: Fostering engaged reading* (p. 2-24). DE : International Reading Association.
- Altrichter, H., Kemmis, S., McTaggart, R. et Zuber-Skerritt, O. (2002). The concept of action research. *The Learning Organization*, 9(3), 125-131. Repéré à <http://www.emeraldinsight.com/0969-6474.htm>
- Anis, J. (1998). *Texte et ordinateur : l'écriture réinventée ?* France : De Boeck.
- Armstrong, T. (1999). *Les intelligences multiples dans votre classe*. Montréal, Québec : Chenelière.
- Association des orthopédagogues de langue française du Manitoba. *Glossaire*. Repéré le 10 mars 2011 à <http://www.aolfm.org/glossaire.html#c>
- Association internationale pour l'évaluation des acquis scolaires. (2006). *Manuel de la superviseure ou du superviseur*. Programme international de recherche en lecture scolaire (PIRLS). Repéré à http://www.eqao.com/pdf_f/06/06P002f.pdf
- Audy, P., Ruph, F. et Richard, M. (1993). La prévention des échecs et des abandons scolaires par l'actualisation du potentiel intellectuel (API), *Revue québécoise de psychologie*, 14(1), 150-188.
- Barchard, K. A. (2003). Does emotional intelligence assist in the prediction of academic success? *Educational and Psychological Measurement*, 63, 840-858.
- Bandura, A. (1980). *L'apprentissage social*. Belgique : Mardaga.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*. Belgique : DeBoeck.
- Bar-On, R. (2002). *Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-I): Technical manual*, Toronto, Ontario : Multi-Health Systems.
- Bass, M. L. et Woo, D. G. (2008). Comprehension Windows Strategy : A Comprehension Strategy and Prop for Reading and Writing Informational Text. *The Reading Teacher*, 61(7), 571-575.
- Baumann, J. F., Hoffman, J. V., Duffy-Hester, A. et Ro, J. M. (2000). The first R yesterday and today: US elementary reading instruction practices reported by teachers and administrators. *Reading Research Quarterly*, 35(3), 338-377.
- Beaud, J. P. (2003). L'échantillonnage. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données*. (p. 211-242). Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Beauvais, M. (2007). Chercheur-Accompagnateur : une posture plurielle et singulière. *Recherches qualitatives*, 3, 44-58. Repéré à http://www.recherche-qualitative.qc.ca/hors_serie_v3/Beauvais-FINAL2.pdf
- Bégin, C. (2008). Les stratégies d'apprentissage : un cadre de référence simplifié. *Revue des sciences de l'éducation*, XXXIV(1), 47-67.
- Bennett, B. et Rolheiser, C. (2001). *Beyond Monet : The Artful Science of Instructional Integration*. Toronto, Ontario : Bookation.
- Bereiter, C. et Scardamalia, M. (1993). *Surpassing Ourselves: An Inquiry into the Nature and Implications of Expertise*, IL : Open Court.
- Bergeron, L., Rousseau, N. et Leclerc M. (sous presse). *Soutenir l'inclusion scolaire par la pédagogie universelle : proposition d'un canevas*.
- Bernard, R. (1997). Les contradictions fondamentales de l'école minoritaire. *Revue des sciences de l'éducation*, XXIII(3), 509-526.
- Bernstein, B. (1971). *Class, codes and control. Theoretical studies towards a sociology of language. Volume 1*. MA : Routledge and Kegan.
- Bloom B. S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: The Cognitive Domain*. NY : David McKay Co Inc.
- Boegli, S. et Baumberger, P. (2008). Bien-être psychique – Efficacité personnelle. *Voilà, Programme du Conseil des activités de jeunesse*. Repéré à http://www.voila.ch/files/Dossier_SWK_F.pdf
- Bohm, D., Factor, D. et Garrett, P. (1991). *Dialogue - A Proposition*. Repéré à <http://world.std.com/~lo/bohm/0000.html>
- Bordeleau, L.-G. (1995). Enseigner, c'est participer au devenir de notre francophonie. *Éducation et francophonie*, XXII, numéro spécial, 32-38.
- Boucher, L.-P. (1994). La pertinence de la recherche en éducation : état de la situation et propositions. *Revue des sciences de l'éducation*, 20(3), 563-577.
- Bouffard, T. (2009). *Les tenants et aboutissants du sentiment d'efficacité personnelle*. Unité de recherche sur l'affectivité, la motivation et l'apprentissage scolaires. Université du Québec à Montréal. Repéré à <http://www.aede-france.org/diaporama3-Sentiment-efficacite-personnelle-Bouffard.html>
- Bouffard, T., Mariné, C. et Chouinard, R. (2004). Interdépendance des caractéristiques individuelles et contextuelles dans la motivation à apprendre. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(1), 37-49.
- Bourassa, M. (1997). Le Profil fonctionnel : l'apport de la neuropsychologie à l'adaptation scolaire. *Éducation et francophonie*, XXV(2), 4-21.
- Bourassa, M. (2006a). *Le cerveau nomade : éducation, travail clinique et neurosciences*. Ottawa, Ontario : Presses de l'Université d'Ottawa.
- Bourassa, M. (2006b). Travailler dans l'obstacle. Trames pour une formation clinique d'enseignants. Dans M. Cifali et F. Giust-Desprairies (dir.), *La clinique. Un engagement pour la formation et la recherche* (p. 103-126). Belgique : De Boeck.

- Bourassa, M., Bélair, L. et Chevalier, J. (2007). Les outils de la recherche participative. Dans M. Bourassa, L. Bélair et J. Chevalier (dir.), *Revue thématique : Liminaire. Les outils de la recherche participative. Éducation et francophonie*, XXXV(2), 1-11.
- Bracke, D. (1998). Vers un modèle théorique du transfert : les contraintes à respecter. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(2), 235-266.
- Brasseur, P. (2007). *1001 activités autour du livre. Références*. Montréal, Québec : Casterman.
- Braunger, J. et Lewis, J. P. (2001). *Building a Knowledge Base in Reading* (2^e éd.). DE : International Reading Association/National Council of Teachers of English.
- Campbell, L., Campbell, B. et Dickinson, D. (1993). *Teaching and Learning Through Multiple Intelligences*. AZ : Zephyr Press.
- Campbell, B. et Sirois, G. (1999). *Les intelligences multiples*. Montréal, Québec : Chenelière.
- Caron, J. (2001). *Précis de psycholinguistique* (2^e éd.). France : Quadrigue.
- Caron, J. (2003). *Apprivoiser les différences : guide sur la différenciation des apprentissages et la gestion des cycles*. Montréal, Québec : Chenelière.
- Caron, J. (2008). *Différencier au quotidien : Cadre d'expérimentation avec points de repère et outils-support*. Montréal, Québec : Chenelière.
- Carr, W. et Kemmis, S. (1986). *Becoming critical : Education, knowledge, and action research*. PA : Falmer.
- Cazabon, B. (1997). L'enseignement en français langue maternelle en situation de minorité. *Revue des sciences de l'éducation*, XXIII, 483-508.
- Chaire de recherche du Canada en formation à l'enseignement. (2004). *Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés. Une revue de littérature*. Recherche préparée pour le Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture. Université Laval. Repéré à <http://www.fqrsq.gouv.qc.ca/upload/editeur/File/RF-ClermontGauthier.pdf>
- Champagne, M. (2007). *Préparer des bénévoles à offrir du répit à des familles d'enfants gravement malades : planification d'un programme de formation dans le contexte d'une recherche-action*. Thèse de doctorat. Université du Québec à Montréal.
- Chauveau, G. (2001). *Comprendre l'enfant apprenti lecteur : Recherches actuelles en psychologie de l'écrit*. France : Retz.
- Chauveau, G. et Rogovas-Chauveau, E. (1994). *Les chemins de la lecture*. Belgique : Magnard.
- Chéné, A., Gauthier, C., Martineau, S., Dolbec, J., Lenoir, Y., Gaudet, J. D. et Charland, J.-P. (1999). Les objets actuels de la recherche en éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(2), 401-437.
- Chevalier, J. (2005). *Les Systèmes d'analyse sociale*. Repéré à <http://sas-pm.com>
- Chevalier, J. M. et Buckles, D. J. (2009). *SAS2 : Guide sur la recherche collaborative et l'engagement social*. Ottawa, Ontario : ESKA.
- Chin Lin, G. H. (2008). Pedagogies Proving Krashen's Theory of Affective Filter. *Hwa Kang Journal of English Language & Literature*, 14, 113-131.

- Chouinard, R. et Fournier, M. (2002). Attentes de succès et valeur des mathématiques chez les élèves du secondaire. Dans L. Lafortune et P. Mongeau (dir.), *L'affectivité dans l'apprentissage* (p. 115-136). Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Ciardiello, A.V. (2002). Helping Adolescents Understand Cause/Effect Text Structure in Social Studies. *The Social Studies*. January-February, 31-36.
- Clay, M. M. (2003). *Le sondage d'observation en lecture-écriture*. Montréal, Québec : Chenelière/McGraw-Hill.
- Clay, M. M. (2005). *Literacy lessons: Designed for Individuals, Part one: Why? When? And How?* Birkenhead Auckland, Nouvelle-Zélande : Heinemann.
- Clément, N. (2004). *Le rôle de l'affectivité dans l'apprentissage de la lecture : Étude de cas d'un élève en difficulté de lecture de la quatrième année*. Thèse de maîtrise. Université d'Ottawa.
- Clivaz, S., Cordonier, N., Gagnon, R. et Kazadi, C. (2008). L'évaluation des compétences professionnelles relatives à l'acte d'enseigner : Perspectives didactiques. Dans L. Lafortune, S. Ouellet, C. Lebel et D. Martin (dir.), *Réfléchir pour évaluer des compétences professionnelles à l'enseignement, deux regards, l'un québécois et l'autre suisse* (93-108). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Collerette, P. et Delisle, G. (1982). *Le changement planifié : Une approche pour intervenir dans les systèmes organisationnels*. Montréal, Québec : Agence d'Arc.
- Collins-Block, C. et Mangieri, J. N. (2003). *Exemplary Literacy Teachers: Promoting Success for All Children in Grades K-5*. NY : Guilford.
- Comber, B., Badger, L., Barnett, J., Nixon, H. et Pitt, J. (2002). Literacy After the Early years: A Longitudinal Study. *Readings : Literacy after the Early Years*. Repéré à http://www.myread.org/readings_literacy.htm
- Conseil de recherches en sciences humaines du Canada. (2005). *Conseil du savoir*. Repéré à http://www.sshrc.ca/web/about/publications/strategic_plan_f.pdf
- Cordero, A. (2008). Towards Cultural Competency with a Latino Community: A Cross-Cultural Teaching Model. *Journal of Teaching in Social Work*. 28(1/2). Repéré à <http://jtsw.haworthpress.com>
- Corey, S. M. (1949). *Action research, fundamental research, and educational practices*. NY : College Press of Columbia University
- Cormier, M. (2005). *La pédagogie en milieu minoritaire francophone : une recension des écrits*. Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques/Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants. Moncton, Nouveau-Brunswick.
- Côté, R. L. (2002). Faire des émotions et de l'affectivité des alliés dans le processus d'enseignement-apprentissage. Dans L. Lafortune et P. Mongeau (dir.), *L'affectivité dans l'apprentissage* (p. 83-114). Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Cramer, E. H. et Castle, M. (1994). *Fostering the Love of Reading: the Affective Domain in Reading Education*. DE : International Reading Association.
- Culver, D. M. et Trudel, P. (2004). Développement d'une approche de recherche en collaboration pour aider des entraîneurs de sport à apprendre de leurs expériences quotidiennes. *Recherche*

qualitative – Hors Série, numéro 1. Québec : ARQ, 73-82. Repéré à <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Actes%20ARQ/texte%20Culvert%20actes.pdf>

Cunningham, P. M., Hall, D. P. et Sigmon, C. (1999). *The Teachers' Guide to the Four Blocks*. NC : Carson-Dellosa.

Cunningham, P. M., Hall, D. P. et Sigmon, C. (2001). *The Four-Blocks Literacy Model*. Carson-Dellosa. Repéré à <http://www.four-blocks.com/greading.htm>

Cunningham, A. et Stanovich, K. I. (1998). What Reading Does for the Mind. *American Educator*, 22(1-2), 8-15.

Dalton, B. et Grisham, D. L. (2011). eVoc Strategies : 10 Ways to Use Technology to Build Vocabulary. *The Reading Teacher*, 64(5), 306-317.

Damasio A. R. (1995). *L'erreur de Descartes. La raison des émotions*. France : Odile Jacob.

Damasio. A. R. (2001). *Le sentiment même de soi*. France : Odile Jacob.

Damico, J. S. (2005). Multiple dimensions of literacy and conceptions of readers : Toward a more expansive view of accountability. *The Reading Teacher*, 58(7), 644-652.

Daniel, M.-F., Lafortune, L., Mongeau, P. et Pallascio, R. (2000). Approche philosophique des mathématiques et affectivité. Dans L. Lafortune et R. Pallascio (dir.), *Pour une pensée réflexive en éducation* (p. 181-208). Sainte-Foy, Québec : Presses de l'université du Québec.

Dansereau, D.F. (1985). Learning strategy research. Dans J.W. Segal, S.F. Chipman et R. Glaser (dir.), *Thinking and learning skills : Relating instruction to research. Volume 1* (p. 209-240). NJ : Lawrence Erlbaum.

Dansereau, D. (1987). Transfer from Cooperative to Individual Studying. *Journal of Reading*, 30(7), 614-620.

Dansereau, D. (1988). Cooperative learning strategies. Dans C. E. Weinstein, E. T. Goetz et P. A. Alexander (dir.), *Learning and study strategies: Issues in assessment, instruction, and evaluation* (p. 103-120). FL : Academic Press.

De Landsheere, C. (1976). *Introduction à la recherche en éducation*. France : Bourrelier.

Département de l'Éducation de Tasmanie. (2004). *Critical Literacy*. Repéré à <http://www.education.tas.gov.au>

Deschênes, A.-J. (2005). Modèle de l'apprenant à distance : logique ou chaos (Un) ? *Revue à distance*, 3(2), 119-142. Repéré à http://cqfd.telug.quebec.ca/distances/D4_1_e.pdf

Desgagné, S. (1998). La position du chercheur en recherche collaborative : illustration d'une démarche de médiation entre culture universitaire et culture scolaire. *Recherches qualitatives*, 18, 77-105.

Desgagné, S. (2007). Le défi de coproduction de « savoir » en recherche collaborative : autour d'une démarche de reconstruction et d'analyse de récits de pratique enseignante. Dans M. Anadón (dir.), *La recherche participative* (p. 89-121). *Multiplés regards*. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Desgagné, S., Bednarz, N., Couture, C., Poirier, L. et Lebuis, P. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*. XXVII(1), 33-64.
- Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative : guide pratique*. Montréal, Québec : Théma.
- De Sousa, R. (1990). *The rationality of emotion*. MA : MIT Press.
- Desaint, A. (1999). *L'enfant et la lecture interactive*. Mémoire de maîtrise. Université Paris 8.
- Dewitz, P., Jones, J. et Leahy, S. (2009). Comprehension Strategy Instruction in Core Reading Programs. *Reading Research Quarterly*, 44(2), 102-126.
- Do, K. L. (2003). *L'exploration du dialogue de Bohm comme approche d'apprentissage: une recherche collaborative*. Thèse de doctorat. Université Laval. Québec, Québec. Repéré à <http://www.collectionscanada.gc.ca/obj/s4/f2/dsk3/QQLA/TC-QQLA-20640.pdf>
- Dolbec, A. et Clément, J. (2004). La recherche-action. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (p. 181-208). Sherbrooke, Québec : CRP.
- Dole, J. A., Duffy, G. G., Roehler, L. R. et Pearson, P. D. (1991). Moving from the old to the new: Research on reading comprehension instruction. *Review of Educational Research*, 61(2), 239-264.
- Dubé, C. (2008). Des synapses et des lettres. *Québec Science*. 18-26.
- Duke, N. K. et Pearson, D. (2002). Effective Practices for Developing Reading Comprehension. Dans A. E. Farstrup et S. J. Samuels (dir.), *What research has to say about reading instruction* (p. 205-242). DE : International Reading Association.
- D'Zurilla, T. J. et Goldfried, M. R. (1971). Problem solving and behaviour modification. *Journal of Abnormal Psychology*, 78(1), 107-126.
- Ecalte, J. et Magnan, A. (2002). *L'apprentissage de la lecture. Fonctionnement et développement cognitifs*. France : Armand Collin.
- Elksnin, L. K. et Elksnin, N. (2003). Fostering Social-Emotional Learning in the Classroom. *Education*, 124(1), 63-76.
- Elliott, J. (1977). Developing hypotheses about classrooms from teachers' practical constructs: An account of the work of the Ford teaching project. *Interchange*, 7(2), 2-21.
- Elliott, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. PA : Open University Press.
- Erickson, G., Farr-Darling, L., Clarke, A. et Mitchell, J. (2004). Création d'une communauté réflexive dans un programme de formation à l'enseignement. Dans P. Jonnaert et D. Masciotra (dir.), *Constructivisme - Choix contemporains : Hommage à Ernest Von Glasersfeld* (p. 93-118). Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Espinosa, G. (2002). La relation maître-élève dans sa dimension affective : un pivot pour une différenciation des pratiques pédagogiques enseignantes ? Dans L. Lafortune et P. Mongeau (dir.), *L'affectivité dans l'apprentissage* (p. 159-181). Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Fijalkow, J. (2003). *Pourquoi et comment articuler l'apprentissage de la lecture avec celui de la production d'écrit aux différentes étapes de la scolarité primaire ?* Communication présentée au

congrès du PIREF. Toulouse, France. Repéré à <http://www.bienlire.education.fr/01-actualite/document/fijalkow.pdf>

- Fisher, D., Frey, N. et Lapp, D. (2008). Shared Readings: Modeling Comprehension, Vocabulary, Text Structures, and Text Features for Older Readers. *The Reading Teacher*, 61(7), 548-556.
- Fisher, D., Frey, N., Thrope, L. et Jacobson, J. (2004). With a Little Help From My Friends: Peer Tutors and Struggling Fifth-Grade Readers. Dans R. L. McCormack et J. R. Paratore (dir.), *After early intervention, then what ? : teaching struggling readers in grade 3 and beyond*. (3e éd.) (p. 158-171). DE: International Reading Association.
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem-solving, Dans Resnick, L. B. (dir.), *The nature of intelligence* (p. 231-235). NJ: Laurence Erlbaum Associates.
- Fountas, I. C. (1999). *Matching books to readers: Using leveled books in guided reading K-3*. NH : Heinemann.
- Fountas, I. C. (2001). *Guided readers and writers, grades 3-6*. NH : Heinemann.
- Fountas, I. C. et Pinnell, G. S. (1996). *Guided reading : Good first teaching for all children*. NH : Heinemann.
- Gagnon, R. et Kazadi, C. (2008). Expliciter oralement une démarche écrite de résolution de problèmes mathématiques. Dans L. Lafontaine, R. Bergeron et G. Plessis-Bélair (dir.), *L'articulation oral-écrit en classe : une diversité de pratiques* (p. 49-53). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Gajo, L. et Matthey, M. (1998). Dénomination et catégorisation des modèles d'enseignement des langues : entre institution et pratique. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 67, Suisse, 111-124. Repéré à <http://cat.inist.fr/?aModele=afficheN&cpsidt=2018365>
- Galand, B. et Vanlede, M. (2004). Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : Quel rôle joue-t-il ? D'où vient-il ? Comment intervenir ? *Savoirs*, 5 (hors série), 91-116. doi: 10.3917/savo.hs01.091
- Gardner, H. (1997). *Les formes de l'intelligence*. France : Odile Jacob.
- Gee, J. P. (2001). Identity as an Analytic Lens for Research in Education. *Review of Research in Education*, 25, 99-125.
- Gélinas, A. et Brière, R. (1985). *La recherche-action : ses méthodes, ses outils conceptuels et son cadre d'analyse (recension des écrits), Tome 1*. (Rapport no RS927A84). Rimouski, Québec : Université du Québec à Rimouski.
- Geoffrion, P. (2003). Le groupe de discussion. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : De la problématique à la collecte de données* (p. 333-357). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Gérin-Lajoie, D. (2001). Les défis de l'enseignement en milieu francophone minoritaire : le cas de l'Ontario, *Éducation et francophonie*, XXIX(1), 125-140. Repéré à www.acelf.ca

- Gérin-Lajoie, D. (2002). Le rôle du personnel enseignant dans le processus de reproduction linguistique et culturelle en milieu scolaire en Ontario. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 125-146. Repéré à <http://erudit.org/revue/rse/2002/v28/n1/00752ar.html>
- Gérin-Lajoie, D. (2006). Identité et travail enseignant dans les écoles de langue française situées en milieu minoritaire. *Éducation et francophonie*, XXXIV(1), 162-176. Repéré à www.acelf.ca
- Giasson, J. (1990). *La compréhension en lecture*. Boucherville, Québec : Gaëtan Morin.
- Giasson, J. (2000). *Les textes littéraires à l'école*. Montréal, Québec : Gaëtan Morin.
- Giasson, J. (2003). *La lecture : De la théorie à la pratique*. Boucherville, Québec : Gaëtan Morin.
- Giasson, J. (2004). État de la recherche sur l'intervention auprès des lecteurs en difficulté. *Formations et pratiques d'enseignement en question*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Gilbert, A., Le Touzé, S., Thériault, J. Y. et Landry, R. (2004). *Le personnel enseignant face aux défis de l'enseignement en milieu minoritaire francophone*. Rapport de recherche. Ottawa, Ontario. Repéré à <http://www.sciencesociales.uottawa.ca/circem/documents/LesdefisdeenseignementRapportfinal.pdf>
- Gilbert, W. et Trudel, P. (2001). Learning to coach through experience: Reflexion in model youth sport coaches. *Journal of Teaching in Physical Education*. 21(1), 16-34.
- Giot, B. et Quittre, V. (2008). Apprendre les sciences, apprendre l'écrit : deux démarches complémentaires. *Caractères*. 29(1), Belgique : International Reading Association, 5-17.
- Godin G. (2002). Le changement de comportement de santé. Dans G.N. Fischer (dir.). *Traité de psychologie de la santé* (p. 375-388). France : Dunod.
- Gohier, C. (2004). Le cadre théorique. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc. (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (p. 81-107. Sherbrooke, Québec : CRP.
- Goleman, D. (1995). *L'intelligence émotionnelle*. France : Robert Laffont.
- Goleman, D. (2003). *Destructive Emotions: How We Can Overcome Them: a scientif dialogue with the Dalai Lama*. NY: Bantam.
- Goleman, D. (2009). *Cultiver l'intelligence relationnelle : comprendre et maîtriser notre relation aux autres pour vivre mieux*. France : Robert Laffont
- Goodman, K. S. (1969). Analysis of oral reading miscues: Applied psycholinguistics. *Reading Research Quarterly*, 5(1), 9-30.
- Goodman, K. S. (1982). Comprehension-centred instruction. Dans K. S. Goodman (dir.), *Language and literacy: The selected writings of Kenneth S. Goodman*, Volume 2 *Reading, language and the classroom* (p. 75-84). MA : Routledge and Kegan.
- Goodman, K. S. (1996). *On Reading*. AZ : Heinemann.
- Gordon, S. P. (2004). *Professional Development for School Improvement : empowering Learning Communities*. Boston : Allyn et Bacon.
- Gottman, J. (1997). *Raising an emotionally intelligent child*. NY : Simon & Schuster.

- Goupil, G. et Lusignan, G. (1993). *Apprentissage et enseignement en milieu scolaire*. Boucherville, Québec : Gaëtan Morin.
- Goyette, G. et Lessard-Hébert, M. (1987). *La recherche-action : ses fonctions, ses fondements et son instrumentation*. Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Grant, R. (1993). Strategic Training for Using Text Headings to Improve Students' Processing of Content. *Journal of Reading*, 36(6), 482-488.
- Graczyk, P. A., Weissberg, R. P., Payton, J. W., Elias, M. J. Greenberg, M. T. et Zins, J. E. (2000). Criteria for evaluating the quality of school-based social and emotional learning programs. Dans R. Bar-On et J. D. Parker (dir.), *The handbook of emotional intelligence: theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (p. 391-410). CA : Jossey-Bass.
- Graves, M. F. (2000). A vocabulary program to complement and bolster a middle-grade comprehension program. Dans B. M. Taylor, M. F. Graves et P. Van der Broek (dir.), *Reading for meaning: Fostering comprehension in the middle grades* (p. 116-135). NY : Teachers College Press.
- Green, B. (1988). Subject-specific literacy and school learning: A focus on writing. *Australian Journal of Education*, 32(2), 156-179.
- Greenberg, M. T., Kusche, C. A., Cook, E. T. et Quamma, J. P. (1995). Promoting emotional competence in school-aged children: The effects of PATHS curriculum. *Development and Psychopathology*, 7(1), 117-136.
- Greenspan, S. (1998). *L'esprit qui apprend : affectivité et intelligence*. France : Odile Jacob.
- Guilbert, L., (1997). DID-63370/DID-7006 – *Introduction à l'analyse qualitative*. Recueil inédit, Université Laval.
- Guitouni, M. (2000). *Au Coeur de l'identité. L'intelligence émotionnelle*. Montréal, Québec : Carte Blanche.
- Gumora, G. et Arsenio, W. F. (2002). Emotionality, emotion regulation, and school performance in middle school children. *Journal of School Psychology*, 40(5), 395-413.
- Habermas, J. (1979). *Communication and the evolution of society*. MA : Beacon.
- Halliday, M. A. K. (1973). *Exploration in the function of language*. Angleterre : Edward Arnold.
- Hannula, M. S. (2007). Finish research on affect in mathematics: blended theories, mixed methods and some findings. *ZDM The International Journal on Mathematics Education*, 39(3), 197-203.
- Hanoch, Y. (2002). Neither an angel or an ant: Emotion as an aid to bounded rationality. *Journal of Economic Psychology*, 23, 1-25.
- Harmon, J. M. et Wood, K. D. (2001). The TAB Book Club Approach: Talking (T) About (A) Books (B) in content area classrooms. *Middle School Journal*, 32(3), 51-56.
- Hébert, M. (2002). *Co-élaboration du sens dans les cercles littéraires entre pairs en première secondaire : étude des relations entre les modalités de lecture et de collaboration*. Thèse de doctorat. Université de Montréal.

- Hernandez, D. J. (2011) *Double Jeopardy: How Third-Grade Reading Skills and Poverty Influence High-School Graduation*. NY : Anne E. Casey Foundation
- Herr, K. et Anderson, G. L. (2005). *The Action Research Dissertation: A Guide for Students and Faculty*. CA : Sage.
- Hidi, S. et Harackiewicz, J. M. (2000). Motivating the Academically Unmotivated: A Critical Issue for the 21st Century. *Review of Educational Research*, 70(2), 151-179.
- Hurst, B. (2006). *À l'école des intelligences multiples*. France : Hachette.
- Hugon, M. A. et Seibel, C. (1988). *Recherches impliquées, recherches-actions : le cas de l'éducation*. Belgique : De Boeck.
- Humphrey, N., Curran, A., Morris, E., Farrell, P. et Woods, K. (2007). Emotional Intelligence and Education: A critical review. *Educational Psychology*, 27(2), 235-254.
- Irwin, J. W. (1991). *Teaching Reading Comprehension Processus*, (2^e éd.). NJ : Prentice-Hall.
- Irwin, J. M. (2002). *Facilitator's guide*. DE : International Reading Association.
- Isen, A. M. (1993). Positive affect and decision making. Dans M. Lewis et J. M. Haviland-Jones (dir.), *Handbook of emotions* (p. 261-278). NY : Guilford.
- Jaffré, J.-P. (2003). La linguistique et la lecture-écriture : de la conscience phonologique à la variable « orthographe ». *Revue des sciences de l'éducation*, XXIX(1), 37-49.
- Jiménez, R. T. (2004). The Interaction of Language, Literacy, and Identity in the Lives of Latina/o Students. Dans R. L. McCormack et J. R. Paratore (dir.), *After Early Intervention, Then What? Teaching struggling readers in grade 3 and beyond* (3^e éd.) (p. 25-38). DE : McCormack Paratore.
- Jonnaert, P. (1986). *L'analyse des pré-acquis cognitifs des élèves de l'enseignement fondamental au service des didactiques de la mathématique et des sciences expérimentales*. Thèse de doctorat. Université de l'État à Mons.
- Jonnaert, P. (2004). Adaptation et non transfert. Dans P. Jonnaert et D. Masciotra (dir.), *Constructivisme - Choix contemporains : Hommage à Ernest Von Glasersfeld* (p. 197-210). Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Juel, C. (1991). Beginning reading. Dans R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal et P. D. Pearson (dir.), *Handbook of Reading Research*, 2 (p. 759-788). NY : Longman.
- Keengwe, J., Onchwari, G. et Onchwari, J. (2009). Technology and Student Learning: Toward a Learner-Centered Teaching Model, *AACE Journal*, 17(1), 11-22.
- Kemmis, S. (1991). Improving education through action research. Dans O. Zuber-Skerritt (dir.), *Action research for change and development* (p. 57-75). Australie : Avebury.
- Kemmis, S. et McTaggart, R. (1988). *The Action Research Planner* (3^e éd.). Australie : Deakin University Press.
- Kessler, B., Treiman, R. et Mullennix, J. (2008). Feedback-consistency effects in single-word reading. Dans E. L. Grigorenko et A. J. Naples (dir.), *Single-word reading: behavioral and biological perspectives* (p. 159-174). NJ : Lawrence Erlbaum Associates.

- Kline, L. W. (1994). Reading and Society: Lessons from the World out there. Dans E. H. Cramer and M. Castle (dir.), *Fostering the Love of Reading, The Affective Domain in Reading Education* (p. 13-17). DE : International Reading Association.
- Kolb, D. A., Rubin, I. M. et McIntyre, J. M. (1971). *Organizational psychology: An experiential approach*. NJ : Prentice Hall.
- Kolb, S. M. et Hanley-Maxwell, C. (2003). Critical Social Skills for Adolescents with High Incidence Disabilities: Parental Perspectives. *Exceptional Children*, 69(2), 163-179.
- Kort, B. et Reilly, R. (2002). Theories for Deep Change in Affect-sensitive Cognitive Machines: A Constructivist Model. *Educational Technology & Society*, 5(4), 56-63.
- Krashen, S. D. (1991). *Bilingual education: A focus on current research*. DC : National Clearinghouse for Bilingual Education.
- Kristjánsson, K. (2006). "Emotional intelligence" in the classroom? An Aristotelian critique. *Educational Theory*. 56(1), 39-56.
- Krueger, R.A. et Casey, M. A. (2009). *Focus Groups: A Practical Guide for Applied Research* (4^e éd.). CA : Sage Publications, Inc.
- Kuhn, M. R. et Morrow, L. M. (2004). Taking computers out of the corner: Making Technology Work for Struggling Intermediate-Grade Readers. Dans R. McCormack et J. Paratore (dir.), *After early intervention, then what?: Teaching struggling readers in grades 3 and beyond* (3^e éd.) (p. 172-188). DE : International Reading Association.
- Lafontaine, A., Terwagne, S. et Vanhulle, S. (1997). Les interactions en lecture : aider les enfants à entrer dans le monde des livres. *Informations Pédagogiques* (p. 39-54). 38. France : Université de Liège.
- Lafortune, L. (1990). *Adultes, attitudes et apprentissages des mathématiques*. Montréal, Québec : Cégep André-Laurendeau.
- Lafortune, L. (1992). *Dimension affective en mathématiques. Recherche-action et matériel didactique*. Montréal, Québec : Modulo.
- Lafortune, L. (2005). Développement de la compétence émotionnelle. Dans L. Lafortune, M.-F. Daniel, P.-A. Doudin, F. Pons et O. Albanese (dir.), *Pédagogie et psychologie des émotions : vers la compétence émotionnelle* (p. 35-59). Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. et Deaudelin, C. (2002). *Accompagnement socioconstructiviste. Pour s'approprier une réforme en éducation*. Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. et Mongeau, P. (2002). Tenir compte de l'affectivité. Dans L. Lafortune et P. Mongeau (dir.), *L'affectivité dans l'apprentissage* (p. 1-4). Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. et Robertson, A. (2005). Une réflexion portant sur les liens entre émotions et pensée critique. Dans L. Lafortune, M.-F. Daniel, P.-A. Doudin, F. Pons et O. Albanese (dir.), *Pédagogie et psychologie des émotions vers la compétence émotionnelle* (p. 61-86). Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Lafortune, L. et Saint-Pierre, L. (1996). *L'affectivité et la métacognition dans la classe*, 2^e édition. Montréal, Québec : Logiques.
- Laplane, B. (2001). Enseigner en milieu minoritaire: histoires d'enseignantes œuvrant dans les écoles fransaskoises. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 127-150.
- Lapp, D. et Flood, J. (2000). *Comprehension Plus, grades 1-6*. NJ : Modern Curriculum Press.
- Lapp, D. et Flood, J. (2004). Understanding the Learner: Using Portable Assessment. Dans R.L. McCormack et Paratore, J. R. (dir.), *After Early Intervention, Then What? Teaching struggling readers in grades 3 and beyond* (3e éd.) (p. 10-24). DE : McCormack Paratore.
- Larouche, H. (2005). Le double rôle de formatrice et de chercheuse : un point de rencontre pour concilier les besoins de la pratique et de la recherche. Numéro thématique : Médiation entre recherche et pratique en éducation. *Revue des sciences de l'éducation*. XXXI(2), 335-354.
- Lavoie, L., Marquis, D. et Laurin, P. (2003). *La recherche-action. Théorie et pratique*. Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lebrun, M. (2008). L'oral au service de la compréhension en lecture : pour une littératie intégrée. Dans L. Lafontaine, R. Bergeron et G. Plessis-Bélair (dir.), *L'articulation oral-écrit en classe. Une diversité de pratiques* (p. 105-120). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Leclerc, M. (1998). *Par quatre chemins : l'intégration des Matières au Cœur des Apprentissages*. Montréal, Québec : Chenelière/McGraw-Hill.
- Leclerc, M. (2001). *Au pays des Gitans : recueil d'outils pour intégrer l'élève en difficulté dans la classe régulière*. Montréal, Québec : Chenelière/McGraw-Hill.
- Leclerc, M. (2004). Pour un enseignement efficace de la lecture. *Vivre le Primaire*, 17(2), 15-19.
- Leclerc, M. (2005). Les approches pédagogiques facilitant la pédagogie différenciée et l'intégration de l'élève en difficulté, *Vivre le primaire*, 18(2), 38-42.
- Leclerc, M. (2009). *L'implantation d'une communauté d'apprentissage à l'école St-Paul : recherche-action en collaboration avec la Commission scolaire du Portage de l'Outaouais*. Gatineau, Québec: Université du Québec en Outaouais.
- Leclerc, M., Clément, N. et Moreau, A. C. (2011). L'implantation d'une communauté d'apprentissage professionnelle : l'expérience d'une école novatrice en lecture, *Vie Pédagogique*, no 156. Repéré à <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/156/PDF/ViePedagogiqueNo156.pdf>
- Leclerc, M. et Moreau, A. C. (2008). *Vers la réussite en littératie : Où en sommes-nous ?* Gatineau, Québec : Université du Québec en Outaouais.
- Leclerc, M. et Moreau, A. (2010). *Ensemble pour la réussite en littératie : Rapport 2010 sur les changements de pratiques en littératie et la réussite des élèves*. Gatineau, Québec : Université du Québec en Outaouais.
- Leclerc, M., Moreau, A. C., Clément, N. et Chrétien-Guillemette, K. (2010). *Factors affecting the Progression of Schools as Professional Learning Communities: a Multi-case Study of Canadian French-language Elementary Schools*. Actes de colloque du European Conference on Education Research. Helsinki, Finlande.

- Leclerc, M., Moreau, A. C., et Clément, N. (2011). Communauté d'apprentissage professionnelle: implantation de nouvelles pratiques, amélioration du sentiment d'efficacité et impacts sur les élèves. *Revue pour la Recherche en Éducation*. 1 (1) : En ligne : <http://www.revue-recherche-education.com/>
- Leclerc, M., Moreau, A. C., Davidson, A.-L. et Dumont, E. (2010). La communauté d'apprentissage professionnelle pour une plus grande réussite en lecture. Dans M. Hébert et L. Lafontaine (dir.), *Littératie et inclusion. Outils et pratiques pédagogiques* (p. 127-147). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu : Méthode GPS et concept de soi*. Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- LeDoux, J. (2003). *Neurobiologie de la personnalité*. France : Odile Jacob.
- Lee, B et Shafer, C. S. (2002). The Dynamic Nature of Leisure Experience: An Application of Affect Control Theory. *Journal Of Leisure Research*, 34(3), 290-310.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.). Montréal, Québec : Guérin.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. et Boutin, G. (1996). *La recherche qualitative : fondements et pratiques* (2^e édition). Montréal, Québec : Nouvelles.
- Lewin, K. (1946). Action Research and Minority Problems. Action Research Reader. *Journal of Social Issues*, 2, 34-46.
- Lincoln, Y. S. et Cuba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. CA : Sage.
- Ludwig, C. (2003). Making sense of literacy. *Newsletter of the Australian Literacy Educators' Association*. Australie : Centre for Literacy Education Research, Griffith University, 1-4.
- Luke, A. (1994). *The Social Construction of Literacy in the Classroom*. Australie : Macmillan.
- Luke, A. (2000). Critical Literacy in Australia. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*. 43(5), 448-461.
- Luke, A. et Freebody, P. (1990). Literacies programs: debates and demands in cultural context. *Prospect : Australian Journal of TESOL*, 5(7), 7-16.
- Luke, A. et Freebody, P. (1997). The social practices of reading. Dans S. Muspratt, A. Luke et P. Freebody. *Constructing Critical Literacies : teaching and learning textual practice*. NJ : Hampton Press, 185-225.
- Mandeville, L. (2002). L'apprentissage expérientiel : une approche qui fait une place à l'affectivité dans la formation en psychologie. Dans L. Lafortune et P. Mongeau (dir.), *L'affectivité dans l'apprentissage* (p. 137-157). Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Marcell, B. (2007). Traffic Light Reading: Fostering the independent usage of comprehension strategies with informational text. *The Reading Teacher*, 60(8), 778-881.
- Masciotra, D. (2004). La formation à un esprit constructiviste chez les enseignants. Dans P. Jonnaert et D. Masciotra (dir.), *Constructivisme - Choix contemporains : Hommage à Ernest Von Glasersfeld*. Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec, 119-142.
- Matthews, G., Zeidner, M. et Roberts, R.D. (2002). *Emotional Intelligence: Science & Myth*. MA : MIT.

- Mayer, J. D. et Salovey, P. (1997). What is Emotional Intelligence ? Dans P. Salovey et D. J. Sluyter (dir.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Education Implications* (p. 3-31), NY, Basic Books.
- Maxwell, J. A. (2009). Designing a Qualitative Study. Dans L. Bickman et D. J. Rog (dir.), *Applied Social Research Methods* (2^e éd.) (p. 214-253). CA : Sage.
- McCormack, R. L., Paratore, J. R. et Farrell-Dahlene, K. (2004). Establishing Instructional Congruence Across Learning Settings: One Path to Success for Struggling Third-Grade Readers. Dans R.L. McCormack et J.R. Paratore (dir.), *After Early Intervention, Then What? : teaching struggling readers in grade 3 and beyond* (3^e éd.) (p.117-136). DE : McCormack Paratore.
- McCray, A.D. (2001). The Intermediate Grades: Middle school students with reading disabilities. *The Reading Teacher*, 55(3), 298-300.
- McKeachie, W. J., Pintrich, P. R., Lin, Y.-G. et Palmer, D. R. (1987). Teaching a course in LTL. *Teaching of Psychology*, 14(2), 81-86.
- McKenna, M. C. (1996). Toward a Model of Reading Attitude Acquisition. Dans E. H. Cramer et M. Castle (dir.), *Fostering the Love of Reading: The Affective Domain in Reading Education* (p. 18-40). DE : International Reading Association.
- McKernan, J. (1991). Curriculum Action Research. A Handbook of Methods and Resources for the Reflective Practitioner : Angleterre : Kogan Page.
- McLaughlin, M. et Allen, M. B. (2003). *Guided comprehension: A Teaching Model for Grades 3-8* (4^e éd.). DE : International Reading Association.
- McLeod, D. (1987). *Affect and Problem Solving: Two Theoretical Perspectives*. Communication présentée au Symposium Affective influences on the Problem-Solving Processes of Mathematics Learners du la rencontre annuelle du American Educational Research Association, Washington, DC.
- McPhail, K. (2004). An emotional response to the state of accounting education: Developing accounting students' emotional intelligence. *Critical Perspectives on Accounting*, 15(4-5), 629-648.
- Meirieu, P. (1989). *Enseigner : scénario pour un métier nouveau* (5^e éd.). France : ESF.
- Menard, S. W. (2002). *Longitudinal research* (2^e éd.). Angleterre : Sage.
- Miller, A.S. et Anderson, S.E. (2007). Development of a Matrix of Teaching Models Based on Instructional and Nurturant Effects. Repéré à <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED497958.pdf>
- Miller, D. T. et Prentice, D. A. (1996). The construction of social norms and standards. Dans E. T. Higgins et A. W. Kruglanski (dir.), *Social psychology: Handbook of basic principles* (p. 799-827). NY : The Guilford Press.
- Ministère de l'Éducation et de la formation de l'Ontario (MÉFO). (2003). *Stratégies de lecture au primaire : Rapport de la Table ronde des experts en lecture*. Toronto, Ontario : Imprimeur de la Reine de l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (MÉO). (2004). *La littératie au service de l'apprentissage : Rapport de la Table ronde des experts en littératie de la 4^e à la 6^e année*. Toronto, Ontario : Imprimeur de la Reine de l'Ontario.

- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (MÉO). (2005). *L'Éducation pour tous : Rapport de la Table ronde des experts pour l'enseignement en matière de littératie et de numératie pour les élèves ayant des besoins particuliers de la maternelle à la 6^e année*. Toronto, Ontario : Imprimeur de la Reine de l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (MÉO). (2006a). *Le Curriculum de l'Ontario de la 1^{re} à la 8^e année, Français (révisé)*. Toronto, Ontario : Imprimeur de la Reine de l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (MÉO). (2006b). *Guide d'enseignement efficace en matière de littératie de la 4^e à la 6^e année, Fascicule 4, Les situations d'enseignement*. Toronto, Ontario : Imprimeur de la Reine de l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (MÉO). (2007). *Guide d'enseignement efficace en matière de littératie de la 4^e à la 6^e année, Fascicule 6, La lecture*. Toronto, Ontario : Imprimeur de la Reine de l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1979). *Programme d'études. Primaire. Français*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1983). *La recherche-action et le projet GASPA*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves. Politique de l'adaptation scolaire*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, des Loisirs et des Sports du Québec. (2002). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, des Loisirs et des Sports du Québec. (2005). *La différenciation pédagogique : théories et applications. Groupe de travail sur la différenciation pédagogique en Outaouais*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.
- Montagne-Macaire, D. (2007). Didactique des langues et recherche-action. *Les Cahiers de l'Acedle*, no 4, 93-120. Repéré à http://acedle.u-strasbg.fr/IMG/pdf/Macaire-D_cah4.pdf
- Montes, T. H. et Au, K. H. (2004). Book Club in a Fourth-Grade Classroom : Issue of Ownership and Response. Dans R.L. McCormack et J.R. Paratore (dir.), *After Early Intervention, Then What? : teaching struggling readers in grade 3 and beyond* (3^e éd.) (p. 70-93). DE: McCormack Paratore.
- Montésinos-Gelet, I. et Besse, J.-M. (2003). La séquentialité phonogrammique en production d'orthographe inventées. *Revue des sciences de l'éducation*, XXIX(1), 159-170.
- Mottet, M., Gervais, F. et Charbonneau D. (2008). Le nom des rues : de l'histoire à l'oral. Dans L. Lafontaine, R. Bergeron et G. Plessis-Bélair (dir.), *L'articulation oral-écrit en classe : Une diversité de pratiques* (p. 181-210). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Nadon, Y. (2002). *Lire et écrire en première année... et pour le reste de sa vie*. Montréal, Québec : Chenelière/McGraw-Hill.
- National Middle School Association (NMSA). (2010). *This we believe: Essential attributes and characteristics of successful schools*. Repéré à <http://www.nmsa.org/AboutNMSA/ThisWeBelieve/The16Characteristics/tabid/1274/Default.asp>

- National Reading Panel (NRP). (2000). *Report of the National Reading Panel. Teaching Children to Read: an evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. DC : National Institute of Child Health and Human Development.
- National Research Council (NRC). (2000). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. DC : National Academies Press.
- Nell, V. (1996). The Insatiable Appetite. Dans E. H. Cramer et M. Castle (dir.), *Fostering the Love of Reading: The Affective Domain in Reading Education* (p. 41-52). DE : International Reading Association.
- Noël, B. (1997). *La métacognition* (2^e éd.). Belgique : De Boeck.
- North Central Regional Education Laboratory (NCREL). (2002). *Reading Comprehension Instruction in Grades 4-8*. IL : Office of Educational Research and Improvement.
- Office de la qualité et de la responsabilité en éducation – Tests en lecture, écriture et mathématiques, 3^e année et 6^e année, 2009-2010 Résultats provinciaux : tableaux des données détaillées. Repéré à http://www.eqao.com/pdf_f/10/OQRE_ProvincialReport_Elementary2010.pdf
- Office québécois de la langue française. Le grand dictionnaire terminologique. Repéré à <http://www.granddictionnaire.com>
- O'Malley, J. M. et Chamot, A. U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. NY : Cambridge University Press.
- Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (2005). *Guide pour l'enseignement de la lecture dans le primaire*. Paris : UNESCO.
- Oxford, R. L. et Leaver, B. L. (1996). A synthesis of strategy instruction for language learners. Dans R. Oxford (dir.), *Language Learning Strategies Around the World: Cross-cultural Perspectives* (p. 227-246). HI : University of Hawaii Press.
- Paquette, D. (2004). *Étude des transactions sociales dans une situation d'élaboration d'un programme commandité de perfectionnement médiatisé impliquant plusieurs partenaires*. Thèse de doctorat. Montréal, Québec : Presses de l'Université du Québec. doi : 10.1522/18194276
- Pellitteri, J., Dealy, M., Fasano, C. et Kugler, J. (2006). Emotionally Intelligent Interventions for Students with Reading Disabilities. *Reading & Writing Quarterly*, 22(2), 155-171.
- Perrenoud, P. (1998). *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques*. France : De Boeck.
- Perrenoud, P. (2003). État des lieux. À quels problèmes le système éducatif est-il confronté aujourd'hui ? *Éducation et Management*, 24(1), 26-29.
- Peters, M. et Viola, S. (2003). *Stratégies et compétences : Intervenir pour mieux agir*. Montréal : Hurtubise HMH ltée.
- Petrides, K. V., Frederickson, N. et Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behaviour at school. *Personality and Individual Differences*, 36, 277-293.

- Pharand, J. (2003). Les émotions en salle de classe, un territoire inexploré. *Psychologie preventive*, 39, 19-23.
- Pharand, J. (2005). *La part des émotions dans la communication entre l'enseignant et les élèves du primaire lors de séquences d'enseignement*. Communication présentée au Colloque international recherche(s) et formation, Nantes, France.
- Pierre, R. (2003a). Introduction : L'enseignement de la lecture au Québec de 1980 à 2000 : fondements historiques, épistémologiques et scientifiques. *Revue des sciences de l'éducation*, XXIX(1), 3-35.
- Pierre, R. (2003b). Décoder pour comprendre : le modèle québécois en question. *Revue des sciences de l'éducation*, XXIX(1), 101-135.
- Pines, A. L. et West, L. H. (1985). *Cognitive Structure and Conceptual Change*. NY : Academic Press.
- Plessis-Bélair, G. (2008). Grille d'autoanalyse pour s'aider à mener un oral réflexif dans sa classe. Dans L. Lafontaine, R. Bergeron et G. Plessis-Bélair (dir.), *L'articulation oral-écrit en classe : Une diversité de pratiques* (p. 165-180). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Pons, F., Doudin, P.-A., Harris, P. L. et de Rosnay, M. (2002). Métaémotion et intégration scolaire. Dans L. Lafortune et P. Mongeau (dir.), *L'affectivité dans l'apprentissage* (p. 7-28). Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Pons, F., Doudin, P.-A., Harris, P. L. et de Rosnay, M. (2005). La compréhension des émotions : Entre affect et intellect. Dans L. Lafortune, M.-F. Daniel, P.-A. Doudin, F. Pons et O. Albanese (dir.), *Pédagogie et psychologie des émotions* (p. 183-206). Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Poslaniec, C. (1990). *Donner le goût de lire*. France : du Sorbier.
- Pourtois, J.-P. (1981). Quelques caractères essentiels de la recherche-action en éducation. *Revue de l'Institut de Sociologie* (p. 555-572). Belgique : Université Libre de Bruxelles.
- Prégent, R. (1990). *La préparation d'un cours. Connaissances de base utiles aux professeurs et chargés de cours*. Montréal, Québec : École Polytechnique de Montréal.
- Prud'Homme, L. (2007). *La différenciation pédagogique : analyse du sens construit par des enseignantes et un chercheur-formateur dans un contexte de recherche-action-formation*. Thèse de doctorat. Université du Québec en Outaouais et Université du Québec à Montréal.
- Przesmycki, J. (2004). *La pédagogie différenciée*. Paris : Hachette.
- Raphaël, T.E., Florio-Ruane, S., Kehus, M.J., George, M., Hasty, N.L. et Highfield, K. (2004). Constructing Curriculum for Differentiated Instruction: Inquiry in the Teachers' Learning Collaborative. Dans R.L. McCormack et J. R. Paratore (dir.), *After Early Intervention, Then What? : teaching struggling readers in grade 3 and beyond* (3^e éd.) (p. 94-116). DE: McCormack Paratore.
- Raynal, F. et Rieunier, A. (1997). *Pédagogie : dictionnaire des concepts clé : apprentissages, formation, psychologie cognitive* (4^e éd.). France : ESF.
- Reason, P. (1994). Three approaches to participative inquiry. Dans N. K. Denzin et Y. S. Lincoln (dir.), *Handbook of qualitative research* (p. 324-339). CA : Sage.

- Reinking, D. et Watkins, J. (2000). A Formative Experiment Investigating the Use of Multimedia Book Reviews to Increase Elementary Students' Independent Reading. *Reading Research Quarterly*, 35(3), 384-419.
- Rey, A. (2000). *Le Robert Dictionnaire historique de la langue française*. France : Dictionnaires Le Robert.
- Rhoder, C. (2002). Mindful reading: Strategy training that facilitates transfer. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 45, 498-512.
- Robert, P., Rey-Debove, J. et Rey, A. (2007). *Dictionnaire Le Nouveau Petit Robert : dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. France : LeRobert.
- Romasz, T. E., Kantor, J. H. et Elisas, M. J. (2004). Implementation and evaluation of urban school-wide social-emotional learning programs. *Evaluation and Program Planning*, 27(1), 89-103.
- Rosenshine, B. R. et Stevens, R. (1986). Teaching Functions. Dans M. C. Wittrock, *Handbook of Research on Teaching* (3^e éd.) (p. 376-391). NY : Macmillan.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: general and applied*, 80(1), no 609 en entier.
- Rousseau, N. (2009). *L'intégration et l'inclusion scolaire au Québec et dans d'autres provinces canadiennes. Une question de perception et de volonté !* Communication présentée à la journée de formation continue de l'ECES à la Haute école pédagogique du canton de Vaud (HEP). Lausanne, France.
- Roy, S. (2006). Les enseignantes et les enseignants de français en contexte albertain : discours et représentations. *Éducation et francophonie*, XXXIV(1), 177-192.
- Salovey, P. et Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Salovey, P. et Mayer, J. D. (2004). Emotional intelligence. Dans P. Salovey, M. A. Brackett et J. D. Mayer (dir.), *Emotional intelligence: Key readings on the Mayer and Salovey model* (p. 1-28). NY : Dude.
- Savoie-Zajc, L. (1993). *Les modèles de changement planifié en éducation*. Montréal, Québec : Logiques.
- Savoie-Zajc, L. (2001). La recherche-action en éducation : ses cadres épistémologiques, sa pertinence, ses limites. Dans M. Anadón avec la collaboration de M. L'Hostie (dir.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (p. 15-49). Québec, Québec : Presses de l'Université Laval.
- Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (p. 123-150). Sherbrooke, Québec : CRP.
- Savoie Zajc, L. (2007). L'accompagnement aux ajustements de pratiques professionnelles de personnels scolaires par la recherche-action. Dans F. Cros (dir.), *L'agir innovatif : entre créativité et formation* (p. 63-75). Belgique : De Boeck.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. NY: Basic Books.

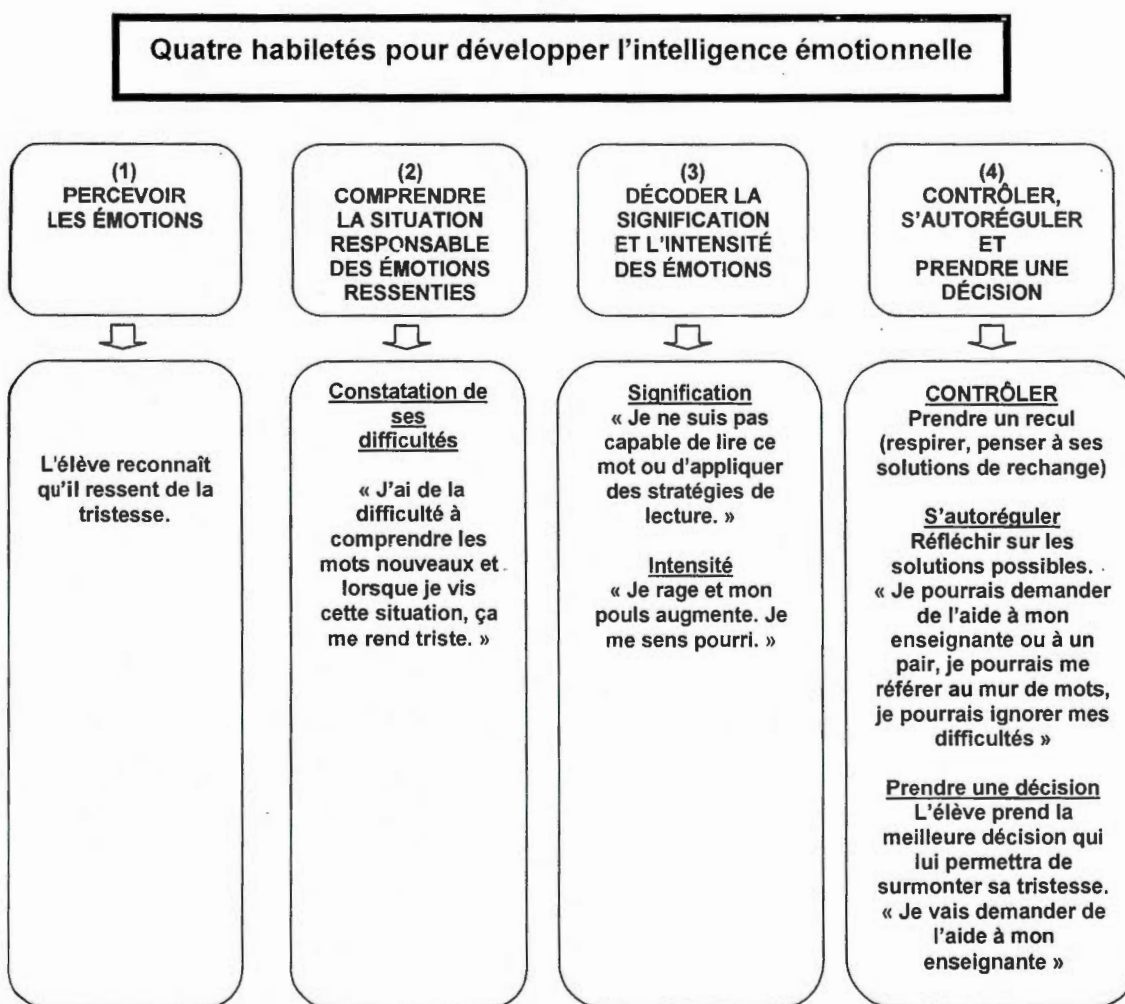
- Schunk, D. H. et Gunn, T. P. (1985). Modeled importance of task strategies and achievement beliefs: Effect on self-efficacy and skill development. *Journal of Early Adolescence*, 5, 247-258.
- Seidman, I. (1998). *Interviewing as Qualitative Research. A Guide for Researchers in Education and the Social Sciences* (2^e éd.). NY : Teachers College Press.
- Siegel, M., et Fernández, S. L. (2000). Critical approaches. Dans M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, et R. Barr (dir.), *Handbook of reading research: Volume III* (p. 141-151). NJ : Lawrence Erlbaum.
- Seligman, M. E. P. (2002). *Authentic Happiness: using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*, France : InterEditions.
- Seligman, M. E. P. (2008). *La force de l'optimisme : apprendre à faire confiance à la vie*, NY : Free Press.
- Shearon, R. W. et Browlee, I. A. (1990). *The Impact of Research Strategy on University-Community College Linkages*. Communication présentée au congrès annuel du Conseil des collèges et universités/American Association of Community and Junior Colleges. Seattle, Washington.
- Smith, C. P. (2000). Content analysis and narrative analysis. Dans H. T. Reis et C. M. Judd (dir.), *Handbook of research methods in social and personality psychology* (p. 313-335). MN : Cambridge University Press.
- Smith, F. (1971). *Understanding reading. A psycholinguistic analysis of reading and learning to read*. NY : Holt, Rinehart and Winston.
- Soussi, A. (2008). Enseignement de la lecture à l'école obligatoire : comment les enseignants genèvois procèdent-ils ? *Caractères*, 30. Belgique : International Reading Association, 28-44.
- Stone, C.A. (2006). Contemporary Approaches to the Study of Language and Literacy Development: A Call for the Integration of Perspectives. Dans C. A. Stone, E. R. Silliman, B. J. Ehren et K. Apel (dir.), *Handbook of Language and Literacy: Development and Disorders* (p. 3-24). NY : Guilford.
- Strickland, D., Ganske, K. et Monroe, J. K. (2002). *Supporting Struggling Readers and Writers: strategies for classroom intervention*, 3-6. DE : International Reading Association.
- Stringer, E. T. (1999). *Action Research* (2^e éd.). CA : Sage.
- Tardif, J. (1997). *Pour un enseignement stratégique*. Montréal, Québec : Logiques.
- Tardif, J. (2004). L'évaluation du savoir-lire : une question de compétence plutôt que de performance. Dans J. Y. Boyer, J. P. Dionne, et P. Raymond, *Évaluer le savoir-lire* (p. 69-102). Montréal, Québec : Logiques.
- Taylor, R. D. et Dymnicki, A. B. (2007). Empirical Evidence of Social and Emotional Learning's Influence on School Success : A Commentary on "Building Academic Success on Social and Emotional Learning: What Does the Research Say ?", a book edited by Joseph E. Zins, Roger P. Weissberg, Margaret C. Wang, and Herbert J. Walberg. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17(2-3), 225-231.

- Taylor, B., Peterson, D. S., Pearson, P. D. et Rodriguez, M. C. (2002). Looking inside classrooms: Reflecting on the "how" as well as the "what" in effective reading instruction. *The Reading Teacher*, 56(3), 270-279.
- Tochon, F. V. (1997). *Organiser des activités de communication orale*. Sherbrooke, Québec : CRP.
- Tomlinson, C. A. et Imbeau, M. B. (2010). *Leading and Managing A Differentiated Classroom*. VA : ASCD.
- Trudel, P. et Gilbert, W. (1995). Research on coaches' behaviors: Looking beyond the refereed journals. *Avante*, 1(2), 94-106.
- Turcotte, C. (2007). *Engager l'élève du primaire en lecture*. Montréal, Québec : Chenelière Éducation.
- Turcotte, C. (2008). *La socioconstruction des pratiques pédagogiques exemplaires d'enseignants de la lecture au primaire*. Thèse de doctorat. Université d'Ottawa.
- Van Bockern, S. (2006). Soul-Filled Teaching and Learning. *Reclaiming Children and Youth*, 14(4), 218-222.
- Van Grunderbeeck, N. (1997). De profils de lecteurs en difficulté aux modes d'intervention. *Éducation et Francophonie*. XXV(2), 1-11.
- Vanhulle, S. (2005). Favoriser l'émergence du « je » professionnel en formation initiale : une étude de cas. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 157-176.
- Vasquez, V. M. (2001). Negotiating a Critical Literacy Curriculum with Young Children. *Phi Delta Kappa Center for Evaluation, Development, and Research*, 29. Repéré à <http://www.pdkintl.org/edres/resbul29.htm>
- Vasquez, V. M. (2004). *Negotiating Critical Literacies with Young Children*. NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Vermunt, J. D. et Verloop, N. (1999). Congruence and friction between learning and teaching. *Learning and Instruction*, 9(3), 257-280.
- Verspieren, M.-R. (1990). *Recherche-action de type stratégique et sciences de l'éducation*. France : Harmattan.
- Viau, R. (2009). *La motivation à apprendre en milieu scolaire*. Saint-Laurent, Québec : Renouveau pédagogique.
- Vygotsky, L. (1985). *Pensée et langage*. France : Mesidor.
- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71(1), 3-25.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*. 92(4), 548-573.
- Weiner, B., Frieze, I., Kukla, A., Reed, L., Rest, S. et Rosenbaum, R. M. (1972). Perceiving the causes of success and failure. Dans E. E. Jone, D. E. Kanouse, H. H. Kelley, R. E. Nisbett, S. Valins et B. Weiner (dir.), *Attribution: perceiving causes of behaviour* (p. 95-120). NJ : General Learning Press.

- Willis, J. (2008). *Teaching the Brain to Read: strategies for improving fluency, vocabulary, and comprehension*. VA : Association for Supervision and Curriculum Development.
- Wood, P. (1988). Action-Research: A Field Perspective. *Journal of Education for Teaching*, 14(2), 135-150.
- Zimmerman, B. J., Bonner, S. et Kovach, R. (2000). *Des apprenants autonomes : Autorégulation des apprentissages*. France : De Boeck.
- Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P. et Walbert, H. J. (2004). The Scientific Base Linking Social and Emotional Learning to School Success. Dans J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang et H. J. Walberg (dir.), *Building Academic Success on Social and Emotional Learning: What Does the Research Say?* (p. 3-22). NY : Teachers College Press.
- Zohar, D. et Marshall, I. (2000). *SQ : Spiritual intelligence. The ultimate intelligence*. Angleterre : Bloomsbury.

APPENDICE A : Démarche d'intégration de l'intelligence émotionnelle

L'enseignant favorise l'appropriation du savoir émotionnel en modélisant et en questionnant l'élève. L'exemple suivant offre une situation où un élève, Pierre, éprouve des difficultés à comprendre les mots nouveaux par analyse de décodage dans sa lecture, une situation qui lui cause de la tristesse. Dans cette situation émotive, il développe des habiletés pour gérer son état en bénéficiant de l'accompagnement de l'enseignant. Cet accompagnement se présente tout au long de la démarche d'intégration des quatre habiletés émotionnelles.



Démarche d'intégration de l'intelligence émotionnelle (adaptation de Mayer et Salovey, 1997)

La démarche s'effectue comme suit :

Habilité 1 – Pierre reconnaît son émotion de tristesse pendant l'activité de lecture à la suite d'une difficulté de compréhension en lien avec la lecture des mots nouveaux.

L'enseignant facilite la compréhension des émotions et leur attribution d'un nom. Pour ce faire, il discute avec ses pairs des émotions ressenties à partir d'un éventail d'événements possibles, donc contextualisés et arrivés en classe. Comme exemple d'activité, l'enseignant divise la classe en petits groupes pour rédiger sur des petits papiers une variété de situations provoquant des émotions positives comme négatives. Dans un deuxième temps, par équipe, les élèves deviennent actifs dans leur apprentissage en jouant des rôles inspirés des exemples écrits où ils identifient l'émotion dans la situation jouée. L'enseignant clôture par une discussion en plénière pour assurer la compréhension de tous.

Habilité 2 – Pierre identifie la situation problématique que, lui fait vivre sa tristesse. Ce faisant, il prend conscience du lien causal entre sa tristesse et le fait de ne pas comprendre certains mots nouveaux : *« à chaque fois que je lis un nouveau texte, je butte sur les mots nouveaux et je ne les comprends pas; c'est toujours la même chose, de toute façon, je ne comprends jamais un texte lorsque je le lis la première fois parce que j'ai de la difficulté à lire et à comprendre un mot au premier coup d'œil »*.²³

Ce n'est pas la première fois qu'une telle situation arrive à Pierre : ses expériences passées sont plutôt négatives. Quand il rencontre des mots nouveaux, il a tendance à se dénigrer et à se décourager. Étant donné que certains élèves, par leur frustration, ne parviennent pas à établir ce lien causal, l'enseignant peut faciliter la tâche en faisant un rappel des mises en situation et en questionnant l'élève, par exemple *« Pourquoi est-ce que tu ressens cette tristesse ? Es-tu triste depuis le début de la journée ou s'est-il produit un événement qui t'a rendu triste ? Pense aux saynètes que nous jouons concernant les situations émotionnelles, y en a-t-il une qui te revient à l'esprit, laquelle, dans quelle circonstance ?... »*.

Il importe que les élèves ne s'arrêtent à cette deuxième habileté et poursuivent vers la troisième. En cas inverse, l'émotion négative ressentie sera plus intense lors de la prochaine activité de lecture (Mayer et Salovey, 1997).

Habilité 3 – Pierre se sent victime de ses difficultés. Pour poursuivre sa démarche, il décode la signification de ses émotions et précise leur intensité : *« je comprends mal les mots nouveaux, je me sens angoissé, je vis des craintes et je ne peux plus penser; parfois, je panique »* (décoder la signification de ses émotions).

Sa tristesse peint une image négative qui influe sur ses capacités émotives de mettre ses difficultés en perspective. C'est alors que les réflexions de Pierre se généralisent sur l'ensemble de ses lectures : *« je suis pourri, poché et nul et de toute façon, je ne comprends jamais rien de ce que je lis; je ne suis pas bon à l'école et, à cause de ça, j'ai de mauvais résultats »* (décoder l'intensité de ses émotions).

²³ Les paroles de l'élève sont écrites en italique pour les distinguer de celles de l'enseignant.

L'élève peut être attristé parce qu'il ne comprend pas des parties de l'histoire; ses difficultés sont peut-être récurrentes et l'amènent à se décourager; il a peut-être tendance à dramatiser la situation. Sa tristesse semble le renvoyer à ce que Bandura (2003) appelle une croyance négative d'efficacité personnelle. L'élève est en quelque sorte victime de ses faiblesses au point d'être démuni devant les solutions possibles.

Pour éviter que cette tristesse ne dégénère en anxiété et empêche Pierre de penser, il devra avoir recours à diverses stratégies d'autorégulation. Les mises en situation jouées par les élèves servent d'apprentissage pour poursuivre l'enseignement de la démarche d'intégration des habiletés émotionnelles. En ce sens, une fois les deux premières habiletés maîtrisées, l'enseignant ajoute la troisième puis la quatrième afin de démontrer aux élèves des savoir-faire concrets et contextualisés.

Habileté 4 – Comme autorégulation, Pierre tente de contrôler ses émotions en prenant un recul. Il s'agit de l'étape la plus difficile à réaliser (Goleman, 2003; Seligman, 2002). Il doit reconnaître ce qu'il sait faire et sortir de sa tristesse pour mettre ses énergies à décoder les mots nouveaux.

L'enseignant l'aide à se rappeler comment prendre un recul à partir d'un questionnement et en lui faisant remarquer son intervention « Tu sembles déçu, triste et à la fois agité; qu'avons-nous appris à faire pendant ces moments ? »

Il prend de grandes respirations pour se détendre et tenter d'éviter un blocage cognitif. Il peut s'autocontrôler par des techniques comme celles proposées par Seligman (2002), soit l'utilisation de solutions de rechange, à savoir des pensées agréables prédéterminées pour faciliter le recul et le contrôle de soi.

Il fait ensuite un examen de conscience à voix haute pour pouvoir mieux autogérer sa difficulté de comprendre des mots par analyse par décodage afin que l'enseignant puisse poursuivre son accompagnement « *Je n'aime pas me sentir triste, donc qu'est-ce que je pourrais faire ? Je pourrais prendre une grande inspiration et choisir la solution de rechange pour arrêter mes pensées de tristesse et à l'expiration, je poursuis mon activité de lecture avec des idées plus positives* » (habileté 4, contrôle).

L'enseignant rassure Pierre et le guide dans son autorégulation pour l'amener à voir l'impact du maintien de cette tristesse sur sa capacité à comprendre; l'aider à trouver le courage pour centrer son attention sur la compréhension du problème; lui fournir un soutien pour débiter l'activité et l'inviter à compléter la suite par lui-même. Il fait un exemple avec l'élève, en vérifiant sa compréhension et en le rassurant, et en lui disant qu'il fera le reste par lui-même. Comme autres exemples, l'enseignant peut lui dire « Est-ce que tu as de la difficulté à lire les mots nouveaux dans l'ensemble de tes lectures ? Qu'en est-il lorsque tu reçois de l'aide, peux-tu ensuite poursuivre seul ? Est-ce que ce genre de problème se présente lorsque le texte traite des avions parce que tu es un passionné de tous ces appareils reliés à l'espace ? Que pourrais-tu faire lorsque tu éprouves des difficultés ? »

(réponse de Pierre) « *Je ne crois pas. C'est vrai que c'est peut-être seulement dans certains cas et c'est pourquoi je me sens triste à l'occasion* ».

Pierre poursuit son raisonnement en réfléchissant à des solutions possibles pour travailler ses difficultés de décodage de mots nouveaux et à quoi faire si son émotion de tristesse revient. L'enseignant fournit à Pierre d'autres suggestions à partir des stratégies de dépannage affichées au mur pour l'outiller davantage. Par exemple, il lui rappelle : de relire le passage où se trouve le mot nouveau; de relire ce mot à haute voix; de le décomposer pour trouver un petit mot de la même famille, etc. (habileté 4, autorégulation)

Comme étape finale, Pierre prend une décision pour résoudre sa situation problématique de comprendre les mots nouveaux et réguler sa tristesse.

« Je vais me référer à la liste des stratégies de lecture affichées au mur, puis toutes les essayer - si je ne comprends toujours pas, je vais demander de l'aide à un ami ou à l'enseignant » (habileté 4, prise de décision).

Tel que mentionné dans les travaux de Guitouni (2000), l'enseignant poursuit cette démarche en cherchant le stimulus à l'origine de cette tristesse : un bris de compréhension de base dans l'utilisation des stratégies de lecture, une frustration d'être à part, une impatience de ne pas comprendre du premier coup, etc. Ainsi l'enseignant, en discutant avec Pierre, tente de définir la source de la tristesse pour agir en conséquence.

APPENDICE B : Intégration des trois concepts affectifs
(adaptation de Vermunt et Verloop, 1999)

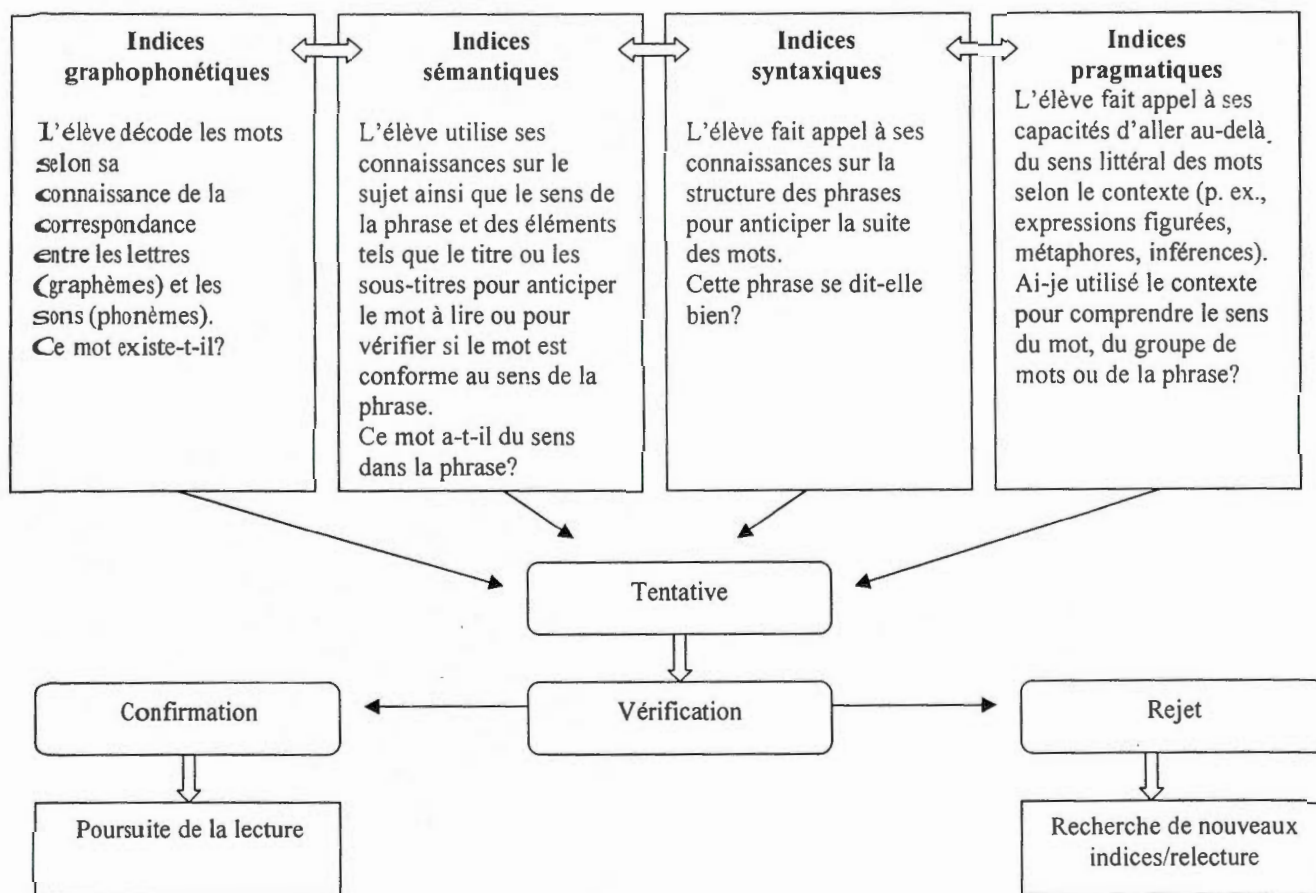
La synthèse présentée met en exergue les liens entre les sous concepts de l'affectivité, soit l'optimisme, l'efficacité personnelle et l'intelligence émotionnelle du MACEEL et les aspects de Vermunt et Verloop (*Ibid.*) pour démontrer comment ils s'harmonisent sur le plan de l'affect. La première colonne présente les concepts et les sous concepts affectifs, tandis que la deuxième colonne résume les principes puis la troisième, les stratégies qui en découlent.

ASPECTS ET SOUS CONCEPTS	PRINCIPES	STRATÉGIES
La motivation renvoie au concept de l'optimisme.	▪ Présenter les activités de façon à capter l'attention de l'élève et à susciter son intérêt.	▪ Utiliser du matériel stimulant (des jeux, des films, des chansons, de la musique...)
	▪ Responsabiliser l'élève dans son apprentissage.	▪ Suggérer de ne pas étudier pendant de trop longues heures consécutives. ▪ Donner des activités que l'élève peut réaliser seul.
	▪ Varier les situations d'apprentissage.	▪ Favoriser un apprentissage coopératif. ▪ Préconiser le jumelage d'un lecteur moins habile avec un plus jeune. ▪ Enseigner formellement le contrôle des pensées pessimistes.
L'attribution personnelle et l'évaluation renvoient au concept de l'efficacité personnelle.	▪ Faire connaître des réussites à l'élève à partir d'un renforcement positif. ▪ Faire prendre conscience à l'élève de ses propres compétences et les évaluer.	▪ Donner une rétroaction constructive dans un court délai. ▪ Inciter l'élève à prévoir son niveau de succès face à l'activité pour évaluer sa compétence. ▪ Inviter l'élève à réaliser l'effet bénéfique de se fixer des buts de réussite face à l'accomplissement de l'activité.
	▪ Diriger l'attention de l'élève sur les aspects importants de l'activité.	▪ Justifier l'importance et l'utilité de l'activité présentée. ▪ Inviter l'élève à discuter en grand groupe de l'application de ses stratégies et de son savoir-faire.
	▪ Travailler les modes d'attribution (intérieurisation et extériorisation) face à l'activité.	▪ Attribuer un échec ou un mauvais résultat à des stratégies de travail relevant du pouvoir interne de l'élève (manque d'étude, manque de concentration, mauvais choix de stratégies utilisées...).
La gestion des émotions renvoie au concept de l'intelligence émotionnelle.	▪ Expliquer à l'élève comment maintenir des émotions positives.	▪ Montrer qu'il est normal de vivre des difficultés et des échecs dans un processus d'apprentissage (p. ex. : tolérer la possibilité du décodage erroné de certains mots, accepter la compréhension partielle du texte lors du premier essai).
	▪ Guider l'élève dans l'appropriation autonome des habiletés émotionnelles.	▪ Créer des jeux de rôle sur des situations problématiques pour travailler les habiletés émotionnelles.
	▪ Diminuer la peur et l'anxiété face à la situation d'apprentissage.	▪ Rassurer l'élève face à l'activité en lui donnant le droit de poser des questions.

APPENDICE C : Stratégies de compréhension de lecture selon différents organismes

MÉO (2004, 2006, 2007)	MELS (2002)	NCREL (2002)	UNESCO (2005)	PIRLS (2006)
Activer ses connaissances antérieures	Activer ses connaissances antérieures	Activer ses connaissances antérieures	Activer ses connaissances antérieures	Activer ses connaissances antérieures
Reconnaître globalement les mots et les identifier	Reconnaître les mots globalement et les décoder	Reconnaître et décoder les mots nouveaux	Décoder et lire globalement les mots	Reconnaître les mots
Anticiper/Prédire	Formuler des hypothèses/Prédire	Prédire	Prédire/Anticiper	Prédire
Se créer une mnémotechnique/Imagerie mentale	Exploiter l'information/ Se donner des méthodes de travail efficaces par une mnémotechnique)	Visualiser la structure et le contenu du texte dans un schéma visuel (tableaux...)	Créer une cartographie progressive du champ sémantique	Visualiser/Décrire les structures et le contenu du texte
Penser tout haut et modéliser	Partager sa façon de penser et modéliser	Réfléchir à voix haute et modéliser	Réfléchir à voix haute et modéliser	Réfléchir à voix haute et modéliser
Faire des inférences	Faire des inférences	Faire des inférences	Faire des inférences	Faire des inférences
Trouver les idées importantes	Regrouper les éléments essentiels (idées principales et secondaires.)	Distinguer les idées principales et secondaires	Distinguer les idées principales et secondaires	Repérer les idées principales et secondaires du texte
Se poser des questions (déduire, distinguer...)	Se questionner (établir des liens...)	S'autoquestionner	S'interroger sur le sujet	Expliquer sa compréhension
Résumer (composer...)	Résumer	Résumer	Résumer	Résumer
Interagir	Interagir	Interagir	Interagir	Interagir
Appliquer des stratégies de dépannage pour vérifier sa compréhension	Surmonter les obstacles de compréhension (relecture...)	Appliquer les stratégies de dépannage efficaces pour comprendre la lecture	Appliquer les stratégies de dépannage nécessaires	Appliquer les stratégies de dépannage de compréhension nécessaires
Contrôler la perte de compréhension	Contrôler la perte de compréhension	Recourir à la métacognition	Recourir à la métacognition	Recourir à la métacognition
Évaluer (juger)	Exercer un jugement critique et s'auto-évaluer comme lecteur	Réguler	Réguler	Poser un jugement
Faire une littératie critique (comparer...)	Apprécier, réagir, structurer son identité...	Apprécier l'œuvre de l'auteur	Réagir et critiquer l'œuvre de l'auteur	Comparer le contenu des textes

APPENDICE D : Quatre systèmes d'indices en lecture*



* Cette synthèse des quatre indices en lecture est tirée de la page 6 du fascicule 6 du *Guide d'enseignement efficace en matière de littérature de la 4^e à la 6^e année* du MEO (2007).

APPENDICE E : Stratégies de dépannage*

Je ne comprends pas un mot
Je relis lentement le passage où se trouve le mot en commençant au début du paragraphe ou de la partie qui contient le mot.
Je relis à haute voix le passage où se trouve le mot que je n'ai pas compris.
Je décompose le mot pour trouver un petit mot de la même famille.
Je regarde s'il y a un préfixe ou un suffixe dans le mot que je n'ai pas compris. Je formule une hypothèse de sens en prenant appui sur le contexte et je relis le passage pour la vérifier.
Je regarde les mots autour du mot que je ne comprends pas pour chercher des indices tels que « ... qui est ... », « ... ou ... », « ... c'est-à-dire », « ... soit », qui expliquent le mot.
Je poursuis ma lecture pour vérifier si le mot ou l'expression est expliqué plus loin.
J'utilise un ouvrage de référence pour trouver le sens d'une expression ou d'un mot inconnu.
Je demande de l'aide à quelqu'un.
Je ne comprends pas une idée
Je relis lentement le passage que je n'ai pas compris.
Je relis le passage que je n'ai pas compris en commençant quelques phrases plus haut.
Je trouve le mot ou l'expression que remplace un mot de substitution.
Je survole de nouveau mon texte pour en examiner la structure.
Je relis le début du texte pour vérifier si je n'ai pas manqué un renseignement important qui m'aiderait à comprendre.
Je regarde les illustrations.
Je découpe le texte (p. ex., des phrases longues en unités de sens, des paragraphes en phrases) et je les relis lentement.
Je repère les marqueurs de relation (p. ex., parce que, mais, et, alors, comme) qui relient les idées entre elles.
Je repère les signes de ponctuation (p.ex., guillemets, tiret).
Je redis dans mes propres mots les idées importantes du texte que j'ai bien compris pour faire un lien avec le passage que je ne comprends pas.
Je demande de l'aide à quelqu'un.

* Ces stratégies de dépannage proviennent de la page 43 du *Guide d'enseignement efficace en matière de littératie de la 4^e à la 6^e année, fascicule 6, La lecture* du ministère de l'Éducation de l'Ontario (2007).

APPENDICE F : Stratégies de compréhension de lecture selon différents auteurs

Giasson (1990, 2000, 2003)	Strickland, Ganske et Monroe (2002)	McLaughlin et Allen (2003)	Duke et Pearson (2002)	Willis (2008)
Activer ses connaissances antérieures	Activer ses connaissances antérieures	Activer ses connaissances antérieures	Activer ses connaissances antérieures	Faire des liens avec ses connaissances antérieures
Identifier et reconnaître les mots/Survoler le texte	Reconnaître le vocabulaire/Survoler le texte (titre, sous-titres...)	Reconnaître le vocabulaire et le décoder puis survoler le texte	Reconnaître et décoder le vocabulaire et survoler le texte	Décoder le vocabulaire et survoler le texte (illustrations, sous-titres...)
Se fixer des buts	Se fixer des buts	Se fixer des buts	Se fixer des buts	Se fixer des buts
Prédire/Anticiper	Prédire/ Anticiper	Prédire/Anticiper	Prédire/Anticiper	Prédire/Anticiper
Se créer une mnémotechnique/ Imagerie mentale dans sa tête (structure et déroulement)	Se créer une image mentale par des schémas visuels de la structure et du contenu du texte	Se créer une image mentale de la structure et du contenu par un schéma visuel	Se créer une image mentale de la structure et du contenu du texte dans un schéma visuel	Visualiser mentalement une mnémotechnique (schéma visuel de la structure et du contenu)
Penser à voix haute et modéliser	Penser à voix haute et modéliser	Penser à voix haute et modéliser	Penser à voix haute et modéliser	Penser à voix haute et modéliser
Inférer	Inférer	Inférer	Inférer	Inférer/interpréter
Identifier les idées principales et secondaires	Relever les idées principales et secondaires	Relever les idées importantes	Identifier les idées principales et secondaires	Identifier les idées principales et secondaires
Se questionner (intention de lecture)	Se poser des questions	Se questionner sur intention de lecture	Se questionner (clarifier sa pensée)	Se questionner (intention de lecture)
Résumer	Résumer	Résumer	Résumer	Résumer
Interagir	Discuter des notes prises et des schémas effectués	Interagir	Interagir sur les apprentissages réalisés	Interagir (apprentissage et sujet de la lecture)
Réparation de la perte de sa compréhension	S'autoréguler	S'autoréguler (poser un jugement et s'autoévaluer)	S'autoréguler	S'autoréguler (évaluer et poser un jugement)
Réponse affective (réaction sur l'intrigue et les personnages)	Réagir (distinguer le message de l'auteur)	Créer des liens avec ses expériences et le message du texte	Réfléchir sur le message de l'auteur	Déduire le message de l'auteur et faire des liens (analyser...)
Relire le texte	Relire le texte	Relire le texte	Relire le texte	Relire le texte

* Les deux stratégies en gras s'ajoutent à celles suggérées par les auteurs tandis que les autres stratégies sont comparables.

APPENDICE G : Exemple des étapes d'une intervention métacognitive en intégrant la lecture, les interactions et l'écriture

Une activité de lecture comprend la lecture d'un texte ainsi que l'activité de compréhension du texte lu. Lire et réfléchir sur sa lecture se vivent pendant et aussi après l'acte de lire. Dans l'exemple qui suit, le déroulement des cinq étapes débute pendant et après la lecture d'un texte.

Étape 1 - Questionnement de l'enseignant et réflexion/écriture par l'élève

Pendant et après l'activité de lecture, l'enseignant questionne l'élève de façon réflexive sur ses stratégies afin qu'émergent par exemple, les savoir-faire pendant l'acte de lire, les difficultés rencontrées pendant la lecture et les réussites d'utilisation des stratégies (Collins-Block et Mangieri, 2006; Taylor, Perterson, Pearson et Rodriguez, 2002). Au début, l'enseignant modélise comment s'autoquestionner sur la lecture en démontrant l'importance d'un temps ininterrompu passé à se (re)plonger dans sa lecture et à réfléchir. Pour favoriser cette activité mentale, l'enseignant propose des pistes afin d'engager l'élève dans sa réflexion, par exemple :

- Décris comment tu t'y prends pour prédire la fin d'une histoire.
- Explique quelles sont les actions que tu poses pour te préparer à faire une lecture.
- Explique ce qu'un résumé de livre veut dire pour toi et comment tu t'y prends pour en réaliser un.
- Que fais-tu pour décoder les mots difficiles pendant une lecture ?

L'enseignant questionne l'élève dans le but de l'aider à développer une métacompréhension des stratégies appliquées pendant sa lecture. Par la suite, l'élève écrit dans son journal de lecture ses réflexions qu'il réalise selon son intelligence dominante (écriture, dessin, graphique...) (Armstrong, 1994; Gardner, 1993). L'accent est mis sur le contenu de l'écrit.

Étape 2 - Discussion en groupe-classe

Après l'activité de lecture ainsi que le questionnement et l'écriture réalisés de façon individuelle, l'enseignant invite les élèves à partager son questionnement réflexif d'une façon volontaire. Il ne doit pas seulement placer les élèves en présence de mots, mais plutôt les inviter à s'exprimer et à poser des questions aux lecteurs efficaces pour verbaliser à voix haute les démarches et les prises de décision pertinentes. Cette activité devient plus riche lorsque l'enseignant modélise ce savoir-faire pour mieux accompagner les élèves. Noël (1997) suggère de proscrire les questions de type « Pourquoi ? » et recommande plutôt de demander « Qu'est-ce qui te fait dire... ? », « Peux-tu me donner un autre exemple de... ? », « Comment as-tu trouvé cela... ? ». De son côté, le *Rapport de la table ronde des experts en littérature* du MEO (2004, p. 64) suggère, lui aussi pour travailler ces habiletés supérieures de la pensée, de poser des questions ouvertes permettant « de faire des déductions, d'établir des rapprochements, de faire part de ce qu'ils comprennent, d'analyser, de faire des synthèses et de se livrer à une réflexion élargie ». Quant à Lafortune et Saint-Pierre (1996), elles rappellent que, pour qu'il y ait un véritable partage d'opinions, il faut partir des interrogations des élèves plutôt que des convictions de l'enseignant.

Pour créer un climat propice à la discussion, l'enseignant encourage le partage et anime en prenant soin que les élèves soient attentifs aux savoir-faire de leurs pairs. En ce sens, il instaure un dialogue collectif, réciproque, cumulatif, coopératif et significatif, tel que proposé par le *Rapport de la table ronde des experts en littératie* (2004). Ce genre d'accompagnement prône un climat de respect et d'échanges entre l'élève, ses pairs et son enseignant.

Étape 3 - Réflexion individuelle par l'élève

Un temps de réflexion individuelle sur les liens que l'élève établit avec ses connaissances antérieures (Comber, Badger, Barnett, Nixon et Pitt, 2002; Jiménez, 2004; Lafortune et Mongeau, 2002) favorise la prise de décisions quant à quels savoir-faire privilégier (McLaughlin et Allen, 2003). Cette activité que Lafontaine, Terwagne et Vanhulle (1997, p. 42) appellent la construction de « sens personnel » demande du temps. C'est ce qui explique que l'élève doit prendre du recul (Vygotsky, 1985). Cette réflexion individuelle constitue en fait son deuxième jugement métacognitif puisque, pendant et après la lecture (étape 1), il pose en action un regard sur la qualité de son application des stratégies et prend une décision sur ses prochaines actions, comme vouloir essayer une nouvelle stratégie, questionner l'enseignant pour en savoir davantage, décider de continuer sans modifier sa façon de faire, etc. (Flavell, 1976; Noël, 1997).

Étape 4 - Écriture de journal

Pour garder une trace des décisions prises par l'élève à la suite de ses réflexions métacognitives et pour assurer un suivi dans ses prochaines lectures, l'enseignant invite l'élève à écrire dans son journal de lecture les stratégies qu'il désire essayer. Cette façon de faire, dite interdisciplinaire, s'applique dans l'articulation de l'acte de lire, d'écrire et de comprendre le sens du dialogue en vue d'améliorer ses propres pratiques (Caron, 2001).

Étape 5 - Prochaine activité de lecture

À la prochaine activité de lecture, avant de la débiter, l'enseignant suggère aux élèves de reprendre leur journal de lecture pour travailler à partir des stratégies et des actions futures qu'ils ont identifiées pendant l'écriture du journal. Ces stratégies et actions futures apparaissent comme des buts à court terme. Ainsi, comme le rappellent Gagnon et Kazadi (2008), afin de comprendre le sens d'un texte, l'élève doit se faire une représentation mentale du contenu. Parvenir à cette étape exige de l'élève de maîtriser des stratégies efficaces.

APPENDICE H : Vue temporelle du projet pilote

RENCONTRES		À L'ÉCOLE DES ENSEIGNANTES	
Étape préalable – 1 journée de formation regroupant les deux enseignantes		le 16 janvier 2006	
Processus cyclique (du 17 janvier au 21 avril)	Rencontres de suivi -> 1 heure avec les 2 enseignantes	les 18, 19, 24 et 27 janvier les 3, 6, 9, 13 et 15 février les 8, 10 et 24 mars les 4, 12 et 18 avril	Enseignement avec le modèle de lecture (du 17 janvier au 21 avril)
	Rencontres de fin de mois avec les 2 enseignantes (groupes de discussion) -> 2 heures	le 31 janvier le 22 février le 27 mars le 21 avril	

←----- du 16 janvier au 21 avril 2006 ----->

APPENDICE I : Approbation déontologique



Université du Québec en Outaouais

Case postale 1250, succursale Hull, Gatineau (Québec), Canada J8X 3X7
Téléphone (819) 596-3900
www.uqo.ca

Gatineau, le 30 octobre 2009

Notre référence : 716

Madame Nathalie Clément
Étudiante
Département des sciences de l'éducation

Objet : La co-révision du modèle affectif et cognitif de l'enseignement explicite de la lecture les élèves des 4^e, 5^e et 6^e années.

Financement : Aucun

Madame,

Le Comité d'éthique de la recherche (CÉR) a bien reçu votre rapport de suivi continu du projet cité en rubrique et je vous en remercie. Le Comité constate le bon déroulement du projet et vous autorise à poursuivre vos activités de recherche par le renouvellement de votre approbation éthique jusqu'à ce que la version finale de votre thèse soit déposée et acceptée.

Le suivi continu vise essentiellement à informer le CÉR des travaux et à favoriser une démarche continue de réflexion chez les chercheurs. Vous n'avez donc pas à attendre de correspondance additionnelle de la part du CÉR en ce qui a trait au suivi de ce dossier de recherche pour la présente année. Par contre, le Comité doit être informé et devra réévaluer ce projet advenant toute modification ou l'obtention de toute nouvelle information qui surviendrait après la présente approbation et qui comporterait des changements, par exemple, dans le choix des sujets, dans la manière d'obtenir leur consentement ou dans les risques encourus.

Je demeure à votre disposition pour toute information supplémentaire et vous prie d'agréer l'expression de mes salutations distinguées.

Le président du Comité d'éthique de la recherche

POUR : André Durivage
Professeur
Département des sciences administratives



Case postale 1250, succursale B, Hull (Québec), Canada J8X 3X7
Téléphone : (819) 595-3900
www.uqo.ca

APPENDICE J : a) Lettre de demande de participation aux conseils scolaires

Le 6 février 2007

Madame _____
Enseignante au cycle moyen à l'école _____
Conseil des écoles _____

Madame,

Je suis à réaliser une thèse au doctorat aux Sciences de l'éducation de l'université du Québec en Outaouais. J'aimerais obtenir votre consentement afin que vous participiez à une recherche-action en lien avec ma recherche. Ma discipline est la lecture. Puisque j'ai déjà reçu l'approbation de votre direction d'école pour vous adresser cette lettre, je vous décris brièvement les enjeux.

Après une recension et analyse critique des études, des théories et des approches, je propose de réviser un modèle d'enseignement de la lecture, que j'ai construit et expérimenté à la maîtrise dans une étude de cas unique, en réponse aux besoins observés chez les élèves du cycle moyen. Ce modèle novateur (2004) allie un travail au plan de la médiation des stratégies cognitives et métacognitives pour stimuler un plus haut niveau de réflexion. Ce modèle reconnaît aussi le rôle critique de l'affect dans l'augmentation de la motivation et de l'efficacité personnelle. À cet égard, il s'appuie sur des travaux au sujet de l'intelligence émotionnelle et de la prise de conscience positive des émotions (Bandura, 2003 ; Damasio, 2001 ; Galand et Vanlede, 2004 ; Goleman, 2003 ; Lafortune et Saint-Pierre, 1996 ; Seligman, 2002). Ce Modèle vient contrer la problématique que 51 % des élèves terminent leur 3^e année incapables de donner du sens à un texte (Rapports de l'Ontario 2004-2005 et 2005-2006 de l'Office de la Qualité et du Rendement). Comment faire pour faire connaître des réussites à un plus grand nombre d'élèves et leur faire comprendre ce qu'ils lisent ? Peut-être ajouter une composante affective. Chercheurs et enseignants s'interrogent sur les causes des difficultés et retiennent l'hypothèse qu'il faut travailler davantage sur la représentation de la pertinence de la lecture dans la vie de l'élève (Bouffard, Mariné et Chouinard, 2004 ; Chauveau, 2001 ; Tardif, 2004).

Selon Landry, Ferrer et Vienneau (1999), aucune approche ni aucun modèle d'enseignement ne peut, à lui seul, assurer l'apprentissage de tous. Forte de cette prémisse, la présente recherche a examiné, dans un premier temps plusieurs études récentes pour cibler les stratégies que l'élève du cycle moyen doit maîtriser pour atteindre un niveau 3 en compréhension en lecture, soit la norme provinciale. Reprises brièvement, ces stratégies incluent, entre autres, l'habileté à prédire, à résumer, à faire des inférences puis à visualiser l'organisation de la structure du texte (Ciardiello, 2002 ; Damico, 2005 ; Gaskins, Gensemer et Six, 2004 ; Green,

1988 ; Hedrick, Harmond et Wood, 2004 ; Strickland, Ganske et Monroe, 2002). Dans un deuxième temps, sont mises en exergue les interventions que l'enseignant peut utiliser pour permettre à l'élève de devenir un lecteur efficace au niveau de la compréhension en lecture. Ces interventions peuvent se résumer aux quatre catégories suivantes : (1) un enseignement explicite des stratégies pour favoriser la compréhension par une modélisation (Harmond et Wood, 2001 ; Raphael et coll., 2004 ; Strickland, Ganske et Monroe, 2002) ; (2) un questionnement à l'élève de façon réflexive et coopérative sur ses stratégies de compréhension (Collins-Block et Mangieri, 2006 ; Taylor et coll., 2002) ; (3) une lecture à haute voix (Fisher et coll., 2004 ; Gaskins, Gensemer et Six, 2004 ; Ivey, 2003) et ; (4) un temps de recul pour permettre à l'élève de réfléchir par lui-même sur le sens du texte (Jiménez, 2004 ; Lafortune et Mongeau, 2002 ; Strickland, Ganske et Monroe, 2002).

Ayant défini, à partir de récentes études, les stratégies de l'élève et les interventions nécessaires pour qu'un lecteur devienne efficace, j'ai réalisé une analyse critique des théories et des approches de l'apprentissage / enseignement pour savoir lesquelles prévalent dans le savoir-lire et le savoir-enseigner en 2007. Les théories ont été présentées selon un ordre qui tient compte du niveau d'implication de l'enseignant, soit du plus grand au plus restreint. Ainsi, la première théorie, soit la théorie néo cognitivo-béhavioriste, demande à l'enseignant de modéliser et de renforcer l'utilisation des stratégies et à l'élève, d'observer puis de reproduire. Cette théorie est illustrée par l'approche de Boyer (2002), qui met l'accent sur la modélisation et le renforcement des comportements visés. La deuxième théorie, soit la théorie cognitivo-constructiviste, conçoit l'enseignant d'abord comme guide, ensuite comme facilitateur des interactions entre les élèves pour laisser éventuellement l'élève interagir et s'approprier de nouveaux savoirs. Elle est mise en liaison avec l'approche en lecture de Giasson (2003). La troisième et dernière théorie, la psycholinguistique, assure un travail dialogique entre l'élève et les modes de communication (orale, lue et écrite). Elle est représentée par l'approche de Chauveau et Rogovas-Chauveau (1994). Le but de cet examen est d'identifier les concepts clés de ces théories et de cerner les défis en découlant. Parmi ces défis, il appert qu'aucune approche d'enseignement de la lecture pour le cycle moyen n'offre une panoplie d'interventions combinant les interventions cognitives, métacognitives et affectives susceptibles de rejoindre tous les élèves, et plus particulièrement ceux qui, sans éprouver une véritable difficulté d'apprentissage, ne parviennent pas à utiliser la lecture de manière suffisante pour atteindre le niveau de compétence visé. Une fois cette analyse complétée, le Modèle affectif et cognitif de l'enseignement explicite de la lecture (Clément, 2004) est présenté et ses liens avec les études, les théories et les approches décrites sont soulignés.

Ce Modèle retient de l'approche de Boyer (2002) le code de lecture, c'est-à-dire toutes les précisions au sujet de la modélisation, de la pratique guidée et de l'autonomie. J'ai fait des adaptations pour ajouter une plus grande coopération et interaction de l'élève. En deuxième lieu, la contrainte temporelle se voit éliminée pour permettre à l'élève de prendre un recul et de s'approprier ses nouveaux savoirs. Ce Modèle retient de Giasson (1990, 2003) les stratégies de compréhension propres à l'enseignement explicite aux trois temps de la lecture, soit avant, pendant et après l'acte de lire. Le Modèle retient de Chauveau et Rogovas-Chauveau (1994) l'importance de la coopération et de l'interaction avec les livres à différents niveaux de difficulté puis avec les pairs. Bref, quoique chacune de ces approches contribuent positivement à l'aisance de l'acquisition des savoirs, aucune n'accorde une place aussi distinguée à l'affect dans la lecture. Pourtant, comme le mentionnent Audy et coll. (1994), les stratégies affectives agissent comme support aux stratégies cognitives, car elles dépendent l'une de l'autre. Que dire de

Damasio (2001) et Greenspan (1998) qui rappellent l'importance de l'affect et soulignent que les émotions sont indispensables pour raisonner ? À la lumière de ces propos et d'une recension exhaustive, le Modèle retient aussi les composantes de l'affectivité, soit l'intelligence émotionnelle, l'optimisme, le sentiment d'efficacité personnelle et la métacognition pour découvrir les plaisirs de lire, d'interagir et de s'impliquer personnellement.

Afin de réviser et de peaufiner ce modèle, je mets à profit la suggestion du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada, dans son document d'orientation publié en août 2005 et intitulé *Conseil du savoir*, qui déclare qu'il est urgent d'engager chercheurs et praticiens ensemble dans la production de connaissances « en vue de créer un monde juste, libre, prospère et dynamique » (p. 5). Cette mise en relation des champs de réflexion entre recherche et terrain vise à favoriser la co-révision par les partenaires d'un modèle rigoureux et opérationnel d'enseignement de la lecture.

C'est pourquoi, afin que ce Modèle d'intervention prenne toute sa force, des enseignants du cycle moyen seront d'abord formés à son utilisation puis l'appliqueront en salle de classe et dans un deuxième temps, participeront à des groupes de discussion ayant pour but de le réviser et de l'améliorer. En tirant profit de l'expertise d'enseignants et moi-même, la chercheure, dans un travail de co-construction de sens (Trudel et Gilbert, 1995), les résultats assureront une co-révision exhaustive du Modèle et, par effet boomerang, un gain réflexif sur les interventions d'enseignement de la lecture des enseignants participants (Herr et Anderson, 2005 ; Savoie-Zajc, 1999 ; Savoie-Zajc et Karsenti, 2000). La présente recherche s'inscrit donc dans un paradigme de recherche-action et vise à mettre à contribution l'expertise d'enseignants dans une démarche de co-révision du Modèle et de sa mise en œuvre (Bohm, Factor et Garrett, 1991 ; Do, 2003 ; Maxwell, 2005 ; Verspieren, 1990). Cette forme de co-construction, soit la co-construction de sens, nécessite par définition, selon Lafortune (2004, p. 194), « d'accepter des ajustements en cours de recherche autant des instruments de collecte de données que de la démarche de recherche et des interprétations. C'est uniquement dans cet esprit qu'on pourra parler d'une co-construction où chaque personne, à partir de son propre modèle, qu'il soit conscient ou non, participe à la révision du modèle collectif qui sera reconstruit individuellement et utilisé ultérieurement différemment par chacun ».

Le paradigme de recherche-action est une activité réflexive qui prend en compte le questionnement émergeant des pratiques quotidiennes. La co-construction de sens sur le modèle et sa mise en œuvre doit donc tirer profit de l'expertise de chaque participant dans leur expérimentation systématique du Modèle afin de le réviser. Or, Saint-Germain (2001) indique que pareil travail de co-révision motive les enseignants dans leur travail et les incite à prendre une part active comme leaders dans leur communauté scolaire.

À la lumière de ces informations, je demande votre accord pour que vous participiez à cette révision du modèle d'intervention appelé le Modèle affectif et cognitif de l'enseignement explicite de la lecture. Comme critères de sélection, au total six enseignants participants doivent enseigner au cycle moyen et être intéressés à travailler de manière collaborative à la mise en œuvre et à la révision du Modèle. Vous devez être en accord à suivre une formation de deux jours sur les caractéristiques du Modèle. L'implication de plus d'un enseignant à une même école est jugée essentielle puisqu'elle assure des échanges riches et spontanés au quotidien. Donc, si vous voulez participer à la recherche, mais qu'aucun autre enseignant au cycle moyen de votre école n'est intéressé, vous et votre école ne pourrez pas être choisis.

La participation des enseignants consiste d'abord à suivre deux journées de formation. Ensuite, vous aurez à expérimenter le Modèle en classe et à prendre part une fois par semaine à une rencontre d'environ 45 minutes avec moi, la chercheuse, pour co-réfléchir sur votre expérimentation du Modèle dans votre classe respective. Ensuite, vous aurez à participer à des rencontres mensuelles d'une journée. Cette rencontre regroupe tous les participants de la recherche. Bref, environ quatre rencontres sont prévues pour consolider les observations plus génériques et pour assurer la co-révision d'un modèle relevant d'une vision partagée et exhaustive. Ces structures variées de rencontres permettront d'étendre la collaboration et de générer des décisions plus réfléchies quant aux changements à apporter (Erickson et coll., 2004).

Les instruments de la collecte de données consistent en des groupes de discussion, un journal où vous prendrez des notes personnelles et des échanges réalisés par voie électronique. La confidentialité des documents électroniques sera prise en compte en assignant un mot de passe à vos dossiers personnels contenant ces entrées. Le journal permettra d'ajouter, au corpus tiré des groupes de discussion, des informations sur la mise en œuvre, incluant les réactions des élèves, les changements apportés et les réflexions critiques émergeant des situations vécues en classe au moment de l'implantation du Modèle. Un aide-mémoire, un guide pour l'enseignement des activités de lecture et une trousse d'accompagnement vous appuieront. De plus, un registre de recherche que je remplirai décrira la chronologie des activités et les observations effectuées sur le terrain de manière régulière (une fois par semaine, dans chaque école, à divers moments de la journée). Ma présence sur le terrain me permettra de consolider les discussions reliées aux situations vécues avant, pendant et après une activité de lecture et de répertorier les échanges riches et spontanés que vous tiendrez au quotidien. Ces moments d'observation m'offriront des occasions pour échanger individuellement avec vous et vous appuyer par exemple, dans la préparation des activités de lecture, la modélisation et vous donner une rétroaction.

À cette fin, après chaque rencontre de groupe, j'effectuerai la transcription des interprétations des analyses systémiques et des décisions prises pendant les discussions, puis je les enverrai à tous les participants pour en vérifier la justesse. Celles-ci seront ensuite réinjectées à la prochaine rencontre pour que les enseignants et moi-même y posions un regard réflexif.

Inconvénients économiques

À titre d'information, les directions ont pris conscience des trois inconvénients économiques suivants :

- i) Puisque j'offrirai deux journées de formation au personnel enseignant participant avant le début de la recherche-action, ces journées occasionneront des sommes d'argent. Les coûts associés à la suppléance pour ces deux journées sont assumés par le budget de la surintendance.
- ii) Le voyage pour se rendre à une des écoles pour les rencontres de fin de mois occasionnera des frais de déplacement pour les enseignants. Cette somme d'argent est aussi prévue dans le budget de la surintendance pour chacun des participants.
- iii) Les frais de suppléance pour les enseignants devront être assumés pour l'absence de ces derniers pendant les rencontres d'une journée complète de fin de mois. Ces frais de suppléance sont également assumés à partir du budget de la surintendance.

Avantages potentiels

Comme avantages potentiels pour le personnel enseignant et le domaine de l'éducation, cette recherche mettra en exergue les moyens efficaces d'intervention pour assurer une combinaison entre affect, cognition et métacognition et examiner de quelle façon l'ancrage affectif est partie prenante de tout geste cognitif ou métacognitif. Elle permettra ainsi de consolider les assises théoriques et pratiques du modèle de lecture.

Vous bénéficierez aussi de :

- recevoir une copie du modèle d'intervention en lecture et de la trousse d'accompagnement pour un usage quotidien (cette trousse est munie d'explications et d'activités) ;
- transmettre vos valeurs personnelles par rapport à la profession de l'enseignement à vos collègues de travail et à une chercheure ;
- participer activement à l'élaboration d'un modèle novateur en lecture ;
- échanger avec d'autres collègues de la profession enseignante pour co-réviser dans la discussion à voir les changements opérés ;
- poursuivre, pour ceux intéressés, à offrir de la formation professionnelle.

Pour procéder à l'examen de la pertinence du modèle d'intervention, il faut d'abord votre approbation. Dans le cas où vous répondiez positivement à ma demande de participation, je vous invite à signer le formulaire de consentement que je passerai ramasser. Je vous précise que cette recherche doit reposer sur votre consentement libre et éclairé. Ce consentement est une condition déontologique incontournable à la conduite de ma recherche. C'est pourquoi vous pouvez vous retirer à tout moment de la recherche et aucune pression ne sera exercée sur vous. Après la réception de toutes les lettres de participation, je rencontrerai votre direction d'école pour lui faire part de l'intérêt démontré par son personnel enseignant. Une copie-conforme de toute documentation sera remise et envoyée à la direction ainsi qu'à la surintendance de votre conseil scolaire.

Si votre école n'est pas choisie pour faire partie de la recherche, je vous remettrai une lettre de regret. Voici les raisons possibles d'un éventuel refus : le critère de sélection, voulant que tous les enseignants inscrits œuvrant au cycle moyen, n'aurait pas été respecté ; ou encore les écoles auraient été choisies par ordre de réception jusqu'à la saturation du nombre d'enseignants, soit six ; ou enfin, que le rapprochement géographique des écoles participantes aurait prévalu afin d'assurer une gestion efficace des rencontres.

Toujours suite à une acceptation de votre part, je propose que les deux journées de formation avec l'ensemble des enseignants se tiennent les 12 et 13 février 2007. Suivra, dès le 14 février suivant, le début de la recherche-action pour une durée d'environ quatre mois. La collecte de données prendra fin vers le 15 juin 2007.

Je vous assure que je prendrai toutes les mesures nécessaires pour qu'il n'y ait aucun risque psychologique pour les enseignants qui participent à ma recherche en vous rappelant aux moments opportuns que vous pouvez en tout temps arrêter votre participation. L'anonymat et la confidentialité des enseignants seront toujours respectés dans les documents avec une attention

particulière. Toute référence aux enseignants sera écrite de la façon suivante : les participants ou les membres du groupe de discussion utilisent un pseudonyme pour chaque groupe. Enfin, toute information permettant d'identifier un lieu, un groupe ou une personne sera retirée des transcriptions. Les données seront entreposées sous clé, à mon domicile. Les enseignants seront invités à conserver leur journal de notes personnelles dans un classeur sous clé dans leur salle de classe. Par contre, quant aux documents accumulés au cours de cette dite recherche, ils seront conservés au bureau de la superviseure du projet, soit au bureau de la professeure Martine Leclerc pour une durée de cinq ans après la publication de la thèse. Ensuite, je détruirai toutes les copies.

De plus, si vous le désiriez ou si vous ressentiez des sentiments négatifs à l'égard de nos entretiens, vous pourriez décider de refuser de répondre à une question ou de participer à une discussion et de vous retirez à tout moment de l'étude sans aucune pression. Je désire m'assurer que ce soit une acceptation libre et volontaire à cette recherche.

Quatre contributions découleront, soit de : (1) dériver un modèle unique à partir d'un amalgame d'approches en lecture ; (2) ajouter la composante affective dans les interventions ; (3) co-réviser un modèle de lecture en réunissant concrètement, dans une recherche-action, les « savoirs d'expérience » et les « savoirs de la recherche » puis ; (4) contribuer au domaine de l'éducation et de la recherche en lecture en révisant un modèle efficace d'intervention prenant appui sur le développement des habiletés de compréhension et du concept de soi de l'élève en lecture.

De l'université du Québec en Outaouais, madame Martine Leclerc, professeure à temps plein, également ma directrice de thèse de doctorat, voit de près au déroulement concernant mon travail de recherche. Donc, si vous désirez établir une communication pour des renseignements de toute nature avec elle, vous pouvez la joindre au (819) 595-3900, poste 4470. En tout temps, vous pourrez communiquer avec moi par voie électronique à l'adresse suivante nlclement@hotmail.com ou par téléphone au (613) 737-7652. Pour adresser une plainte concernant la conduite éthique du projet de recherche ou obtenir des renseignements supplémentaires, vous pourrez communiquer avec la personne responsable de la déontologie en recherche du Département des sciences de l'éducation de l'université du Québec en Outaouais, soit la professeure Lorraine Savoie-Zajc, au (819) 595-3900, poste 4406.

En espérant que ces informations vous éclairent quant à la recherche, j'apprécierais une réponse de votre part. Veuillez cocher vis-à-vis de votre choix, en signant au bas de cette lettre et en signant le formulaire de consentement. S'il vous plaît me la télécopier à mon domicile au (613) 737-9548. Je demeure disponible pour toute question à ce sujet.

Au plaisir,

Nathalie L. Clément
Étudiante au doctorat
Université du Québec en Outaouais

Pièce jointe : formulaire de consentement

_____ **Je désire participer** à cette recherche-action dans le but de réviser et peaufiner le Modèle affectif et cognitif de l'enseignement explicite de la lecture.

_____ **Je ne désire pas participer** à cette recherche-action concernant le modèle d'intervention en question, soit le Modèle affectif et cognitif de l'enseignement de la lecture.

Signature du personnel enseignant _____ Date : Le 8 février 2007



Case postale 1250, succursale B, Hull (Québec), Canada J8X 3X7
Téléphone : (819) 595-3900
www.uqo.ca

APPENDICE J : b) Lettre de confirmation et d'acceptation du personnel enseignant

Le _____

Madame _____
Enseignante au cycle moyen à l'école _____
Conseil des écoles _____

Madame,

Cette lettre fait suite à celle acheminée le _____ dernier et reçue signée de votre part. Je me dois sincèrement vous remercier pour votre intérêt à participer à ma recherche doctorale que je conduis depuis les Sciences de l'éducation de l'université du Québec en Outaouais. Sans la présence du personnel enseignant comme vous, je ne pourrai faire de ce projet, une réalité.

À la suite de ma rencontre avec votre direction d'école, j'ai le plaisir de vous informer que vous participerez à l'équipe de la recherche-action pour réviser le Modèle affectif et cognitif de l'enseignement explicite de la lecture. Je profite de l'occasion pour vous rappeler ces quelques enjeux.

D'abord, un court rappel du sujet de ma recherche. Après une analyse et une critique des récentes études, théories et approches d'enseignement, j'ai proposé le Modèle affectif et cognitif de l'enseignement explicite de la lecture. Ce Modèle à forte valence affective se caractérise par des techniques cognitives, métacognitives et une prise de conscience positive des émotions pour activer l'intelligence émotionnelle de l'élève pendant sa lecture. Ce Modèle vient contrer les difficultés en lecture qu'un nombre important d'élèves (51 %) terminent leur troisième année incapables de donner du sens à un texte. Comment faire connaître des réussites à un plus grand nombre d'élèves et leur faire comprendre ce qu'ils lisent ? Peut-être ajouter une composante affective. Pour donner toute sa force au Modèle, je veux réaliser une recherche-action avec des enseignants, pour faire émerger un modèle révisé, rigoureux et opératoire de la lecture. Cette recherche vise donc à mettre à contribution, dans des groupes de discussion, l'expertise d'enseignants par un questionnement systématique au regard du Modèle. Le paradigme de recherche-action est une activité réflexive qui doit prendre en compte le questionnement émergeant des pratiques quotidiennes.

À la lumière de ces informations et à la suite de la confirmation à cette recherche, vous participerez à cette révision du modèle d'intervention appelé le Modèle affectif et cognitif de l'enseignement explicite de la lecture. Au total, vous êtes six enseignants participants à travailler de manière collaborative à la mise en œuvre et à la révision du Modèle. Vous allez suivre une

formation de deux jours sur les caractéristiques du Modèle. L'implication de plus d'un enseignant à une même école est jugée essentielle puisqu'elle assure des échanges riches et spontanés au quotidien, ce qui veut donc dire que vous n'êtes pas la seule personne de votre école à participer.

Votre participation consiste d'abord à suivre deux journées de formation (dates proposées : les 24 et 25 janvier 2007). Ensuite, vous aurez à expérimenter le Modèle en classe à partir du 29 janvier suivant. Vous aurez également à prendre part une fois par semaine à une rencontre d'environ 45 minutes avec moi, la chercheuse, pour co-réfléchir sur votre expérimentation du Modèle dans votre classe respective. Ensuite, vous aurez à participer à des rencontres mensuelles d'une journée. Cette rencontre regroupe tous les participants de la recherche. Bref, environ quatre rencontres sont prévues pour consolider les observations plus génériques et pour assurer la co-révision d'un modèle relevant d'une vision partagée et exhaustive. Ces structures variées de rencontres permettront d'étendre la collaboration et de générer des décisions plus réfléchies quant aux changements à apporter (Erickson et coll., 2004).

Les instruments de la collecte de données consistent en des groupes de discussion, un journal où vous prendrez des notes personnelles et des échanges réalisés par voie de messages électroniques. La confidentialité des documents électroniques sera prise en compte en assignant un mot de passe à vos dossiers personnels contenant ces entrées. Le journal permettra d'ajouter au corpus tiré des groupes de discussion, des informations sur la mise en œuvre, incluant les réactions des élèves, les changements apportés et les réflexions critiques émergeant des situations vécues en classe au moment de l'implantation du Modèle. Un aide-mémoire, un guide pour l'enseignement des activités de lecture et une trousse d'accompagnement vous appuieront. De plus, un registre de recherche que je remplirai décrira la chronologie des activités et les observations effectuées sur le terrain de manière régulière (une fois par semaine, dans chaque école, à divers moments de la journée). Ma présence sur le terrain me permettra de consolider les discussions reliées aux situations vécues avant, pendant et après une activité de lecture et à répertorier les échanges riches et spontanés que vous tiendrez au quotidien. Ces moments d'observation m'offriront des occasions pour échanger avec vous et vous appuyer par exemple, dans la préparation des activités de lecture, la modélisation et vous donner une rétroaction.

À cette fin, après chaque rencontre de groupe, j'effectuerai la transcription des interprétations des analyses systémiques et des décisions prises pendant les discussions, puis je les enverrai à tous les participants pour une validation. Celles-ci seront ensuite réinjectées à la prochaine rencontre pour que tous ensemble, nous posions un regard réflexif.

Inconvénients économiques

Je vous rappelle à titre d'information, que les directions ont pris conscience des trois inconvénients économiques suivants :

- iv) Puisque j'offrirai deux journées de formation au personnel enseignant participant avant le début de la recherche-action, ces journées occasionneront des sommes d'argent. Les coûts associés à la suppléance pour ces deux journées devront être assumés par le budget de l'école.
- v) Le voyage pour se rendre à une des écoles pour les rencontres de fin de mois occasionnera des frais de déplacement pour les enseignants. Cette somme d'argent devra aussi être prévue dans le budget de l'école pour chacun des participants.

- vi) Les frais de suppléance pour les enseignants devront être assumés pour l'absence de ces derniers pendant les rencontres d'une journée complète de fin de mois. Ces frais de suppléance devront également être assumés à partir du budget de l'école.

Avantages potentiels

Comme avantages potentiels pour le personnel enseignant et le domaine de l'éducation, cette recherche mettra en exergue les moyens efficaces d'intervention pour assurer une combinaison entre affect, cognition et métacognition et examiner de quelle façon l'ancrage affectif est partie prenante de tout geste cognitif ou métacognitif. Elle permettra ainsi de consolider les assises théoriques et pratiques du modèle de lecture.

Vous bénéficierez aussi de :

- Recevoir une copie du modèle d'intervention en lecture et de la trousse d'accompagnement pour un usage quotidien (cette trousse est munie d'explications et d'activités) ;
- Transmettre vos valeurs personnelles par rapport à la profession de l'enseignement à vos collègues de travail et à une chercheuse ;
- Participer activement à l'élaboration d'un modèle novateur en lecture ;
- Échanger avec d'autres collègues de la profession enseignante pour co-réviser dans la discussion à voir les changements opérés ;
- Poursuivre, pour ceux intéressés, à offrir de la formation professionnelle.

À titre de rappel, je propose que les deux journées de formation avec l'ensemble des enseignants se tiennent les 24 et 25 janvier 2007. Suivra dès le 29 janvier suivant, le début de la recherche-action pour une durée d'environ quatre mois et demi. La durée de la collecte de données prendra fin vers le 15 juin 2007.

Je vous assure que je prendrai toutes les mesures nécessaires pour qu'il n'y ait aucun risque psychologique pour tout enseignant qui participe à ma recherche en vous rappelant aux moments opportuns que vous pouvez en tout temps arrêter votre participation. L'anonymat et la confidentialité du personnel enseignant seront toujours respectés dans les documents avec une attention particulière. Toute référence aux enseignants sera écrite de la façon suivante : les participants ou les membres du groupe de discussion utilisent un pseudonyme pour chaque groupe. Enfin, toute information permettant d'identifier un lieu, un groupe ou une personne sera retirée des transcriptions. Les données seront entreposées sous clé, à mon domicile. Tous les enseignants seront invités à conserver leur journal de notes personnelles dans un classeur sous clé dans leur salle de classe. Par contre, quant aux documents accumulés au cours de cette dite recherche, ils seront conservés au bureau de la superviseure du projet, soit au bureau de la professeure Martine Leclerc pour une durée de cinq ans après la publication de la thèse. Ensuite, je détruirai toutes les copies.

De plus, si vous le désiriez ou si vous ressentiez des sentiments négatifs à l'égard de nos entretiens, vous pourriez décider de refuser de répondre à une question ou de participer à une discussion et de vous retirez à tout moment de l'étude sans aucune pression. Je désire m'assurer que ce soit une acceptation libre et volontaire à cette recherche.

Quatre contributions découleront, soit de : (1) dériver un modèle unique à partir d'un amalgame d'approches en lecture ; (2) ajouter la composante affective dans les interventions ; (3) co-réviser un modèle de lecture en réunissant concrètement, dans une recherche-action, les « savoirs d'expérience » et les « savoirs de la recherche » puis ; (4) contribuer au domaine de l'éducation et de la recherche en lecture en révisant un modèle efficace d'intervention prenant appui sur le développement des habiletés de compréhension et du concept de soi de l'élève en lecture.

De l'université du Québec en Outaouais, madame Martine Leclerc, professeure à temps plein, également ma directrice de thèse de doctorat, voit de près au déroulement concernant mon travail de recherche. Donc, si vous désirez établir une communication pour des renseignements de toute nature avec elle, vous pouvez la joindre au (819) 595-3900, poste 4470. En tout temps, vous pourrez communiquer avec moi par voie électronique à l'adresse suivante nlclement@hotmail.com ou par téléphone au (613) 737-7652. Pour adresser une plainte concernant la conduite éthique du projet de recherche ou obtenir des renseignements supplémentaires, vous pourrez communiquer avec la personne responsable de la déontologie en recherche du Département des sciences de l'éducation de l'université du Québec en Outaouais, soit la professeure Lorraine Savoie-Zajc, au (819) 595-3900, poste 4406.

En espérant que ces informations vous précisent les détails de votre implication dans la recherche, je vous inviterais à signer les deux formulaires de consentement ci-joints, de conserver une copie de la présente lettre et du formulaire de consentement puis de retourner la deuxième copie dans l'enveloppe pré-affranchie et pré-adressée à mon nom. Je demeure disponible pour toute question à ce sujet. Je me dois encore une fois de vous remercier de participer à cette recherche qui me tient tant à cœur.

Au plaisir,

Nathalie L. Clément
Étudiante au doctorat
Université du Québec en Outaouais

Pièce jointe : Formulaire de consentement



Case postale 1250, succursale B, Hull (Québec), Canada J8X 3X7
Téléphone : (819) 595-3900
www.uqo.ca

APPENDICE J : c) Formulaire de consentement du personnel enseignant

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Madame _____
Enseignante au cycle moyen à l'école _____
Conseil des écoles _____

Je soussigné(e), _____ accepte de participer à cette recherche menée par Nathalie Clément des Sciences de l'éducation de l'université du Québec en Outaouais.

Cette recherche a pour but de donner toute sa force au Modèle affectif et cognitif de l'enseignement explicite de la lecture dans une recherche-action. Six enseignants auront à faire émerger un modèle révisé, rigoureux et opérationnel de la lecture en salle de classe ordinaire. Cette recherche vise donc à mettre à contribution, dans des groupes de discussion, l'expertise d'enseignants par un questionnement systématique au regard du Modèle. Le paradigme de recherche-action est une activité réflexive qui doit prendre en compte le questionnement émergeant des pratiques quotidiennes.

J'accepte d'abord de suivre deux journées de formation (dates proposées : les 24 et 25 janvier 2007). Ensuite, d'expérimenter le Modèle en classe à partir du 29 janvier. Pendant la tenue de cette recherche-action, je prendrai part une fois par semaine à une rencontre d'environ 45 minutes avec la chercheuse pour co-réfléchir sur mon expérimentation du Modèle dans ma classe respective. Ensuite, j'aurai à participer à des rencontres mensuelles d'une journée. Cette rencontre regroupe tous les participants de la recherche. Bref, environ quatre rencontres sont prévues pour consolider les observations plus génériques et pour assurer la co-révision d'un modèle relevant d'une vision partagée et exhaustive. Ces structures variées de rencontres permettront d'étendre la collaboration et de générer des décisions plus réfléchies quant aux changements à apporter (Erickson et coll., 2004).

J'ai reçu l'assurance de la personne conduisant la recherche, soit Nathalie Clément, que dans chaque conversation ou groupe de discussion, aucune question ne comportera des critiques ou jugements en vue de minimiser mes actions. Je comprends également que ma participation à cette recherche repose sur mon consentement libre et éclairé. Ce consentement est une condition déontologique incontournable à la conduite de la recherche. C'est pourquoi je peux me retirer à tout moment de la recherche et aucune pression ne me sera exercée. De plus, dans le cas où une question ou un moment entraîne de l'inconfort ou de la fatigue, je peux arrêter momentanément ou de manière définitive sans conséquence ni préjudice. Je suis libre de me retirer de la recherche

en tout temps avant ou pendant la recherche-action, de refuser d'y participer ou de refuser de répondre à certaines questions et ce, sans inconvénient.

J'ai aussi l'assurance que l'anonymat et la confidentialité du personnel enseignant seront toujours respectés dans les documents avec une attention particulière. Toute référence aux enseignants sera écrite de la façon suivante : les participants ou les membres du groupe de discussion utilisent un pseudonyme pour chaque groupe. Enfin, toute information permettant d'identifier un lieu, un groupe ou une personne sera retirée des transcriptions. Aucune information personnelle pouvant m'identifier ne paraîtra dans les prises de notes effectuées.

Les données sont entreposées sous clé, au domicile de la chercheuse. Tous les enseignants sont invités à conserver leur journal de notes personnelles dans un classeur sous clé dans leur salle de classe. Par contre, quant aux documents accumulés au cours de cette dite recherche, ils seront conservés au bureau de la superviseuse du projet, soit au bureau de la professeure Martine Leclerc pour une durée de cinq ans après la publication de la thèse. Ensuite, Nathalie Clément détruira toutes les copies.

De l'université du Québec en Outaouais, madame Martine Leclerc, professeure à temps plein, également la directrice de thèse de doctorat de Nathalie, voit de près au déroulement concernant le travail de recherche. Donc, si je désire établir une communication pour des renseignements de toute nature avec elle, je peux la joindre au (819) 595-3900, poste 4470. En tout temps, je peux communiquer avec Nathalie Clément par voie électronique à l'adresse suivante nlcllement@hotmail.com ou par téléphone au (613) 737-7652. Pour adresser une plainte concernant la conduite éthique du projet de recherche ou obtenir des renseignements supplémentaires, je pourrai communiquer avec la personne responsable de la déontologie en recherche du Département des sciences de l'éducation de l'université du Québec en Outaouais, soit la professeure Lorraine Savoie-Zajc, au (819) 595-3900, poste 4406.

Ces informations précisent les détails de mon implication dans la recherche. Ayant pris conscience des propos de ce formulaire de consentement, je signerai le formulaire de consentement fournis avec la lettre de demande de participation à la recherche. Nathalie Clément passera à l'école pour ramasser les documents signés. Le but et les procédures de cette recherche-action m'ont été expliqués et j'accepte de participer.

Nom (lettres moulées s.v.p.)

Signature

Le 8 février 2007
Date

Nom de la chercheuse

Signature

Le 8 février 2007
Date

APPENDICE K : Guide pour l'enseignement du MACEEL

PREMIER MOIS

ACTIVITÉS	ENSEIGNEMENT	NOTES
<p>À titre d'information pour l'enseignant – lire les pages 1 à 9 de l'esquisse du modèle de lecture</p> <p>Temps « pré-lecture » (p. 1 à 9) (musique, coussins, échanger...) <i>Compréhension</i></p> <p>Activité 1 – L'écriture dans un journal de lecture (p. 1) (exemple fourni : Mon journal de lecture) <i>Composantes affectives</i></p> <p>Activité 2 – L'optimisme (p. 5) (comprend 2 sous-activités : slogan et solution de recherche - un exemple fourni)</p> <p>Activité 3 - Des stratégies efficaces d'apprentissage (p. 11) (liste à mémoriser - exemple fourni : aide-mémoire)</p> <p>Activité 4 – Les intelligences multiples (p. 23) (test sur les intelligences multiples fourni)</p>	<p>À partir de la semaine 1, pour tout le mois.</p> <p>À partir de la semaine 1, écrire au moins une fois par semaine dans le journal de lecture.</p> <p>Semaine 1 à tous les jours puis pour les semaines 2, 3 et 4, à faire deux fois par semaine.</p> <p>Semaines 1, 2 et 3 à répéter 2 fois par semaine (sous différentes formes la liste de mots – réaliser l'activité de façon plus intensive au début de l'année scolaire. À refaire en janvier)</p> <p>Semaines 1, 2 et 3 sur une base intensive et à intégrer dans les activités hebdomadaires sur une base continue.</p>	<p>Avoir une plus grande concentration au temps de la « pré-lecture ».</p> <p>Sur une base continue pour l'année scolaire.</p> <p>Thème du mois « Développer de l'optimisme et ses habiletés pour gagner en confiance ».</p> <p>Faire un rappel à chaque évaluation pour développer davantage la prise de conscience.</p> <p>Sur une base continue pour l'année scolaire.</p>

<p><i>Vocabulaire</i></p> <p>Activité 5 - Les trois mots du jour (p. 42) (travailler seul pour trouver la signification de mots nouveaux)</p>	<p>À partir de la semaine 1, au moins deux fois par semaine.</p>	<p>Sur une base continue pour l'année scolaire.</p>
<p><i>Vocabulaire</i></p> <p>Activité 6 - Jouer avec les définitions (p. 45) (travailler en groupe pour trouver la signification de mots nouveaux)</p>	<p>À partir de la semaine 2, au moins une fois par deux semaines.</p>	<p>Sur une base continue pour l'année scolaire.</p>
<p>Activité 7 - <i>Variar sa façon de lire</i></p> <p>a) La lecture en chorale (p. 47) (lecture lue ensemble)</p> <p>b) La lecture mise en scène (p. 49) (communication orale de la lecture)</p> <p>c) La lecture répétée (p. 50) (répétition de la même lecture)</p> <p>d) Et si je te racontais une histoire (p. 52) (lecture racontée aux plus jeunes)</p> <p>e) La lecture partagée (p. 53) (lecture lue avec un collègue ou l'enseignant)</p>	<p>À partir de la semaine 2, au moins une fois par semaine, choisir une façon différente de varier la lecture. Le choix de l'ordre est libre.</p>	<p>Sur une base continue pour l'année scolaire. Plus d'une façon peut être abordée pendant la semaine (optionnel). Ces activités peuvent aussi être adaptées selon les besoins et les capacités du groupe d'élèves.</p>
<p><i>Évaluation, autoévaluation et regard métacognitif sur soi</i></p> <p>Activité 8 - La discussion de groupe (p. 54) (partage d'opinions avant le lancement d'un thème, pour connaître les méthodes de travail des autres)</p>	<p>À partir de la semaine 2, au moins une fois par semaine.</p>	<p>Sur une base continue pour l'année scolaire.</p>

<p>Activité 9 - Varier sa façon de lire</p> <p>a) Mettre la puce à l'oreille (p. 56) (échanger les plaisirs de la lecture)</p> <p>b) La lecture multiple (p. 58) (lecture de plusieurs textes, se prête bien à un projet de recherche - exemple fourni : textes sur la Chine)</p> <p>c) Le lecteur expert (utile pour aborder un long texte) (p. 60) (exemple fourni : l'Égypte)</p>	<p>À partir de la semaine 3, choisir une façon différente par mois. Le choix de l'ordre est libre.</p>	<p>Sur une base continue pour l'année scolaire. Plus d'une façon peut être abordée pendant le mois (optionnel).</p>
<p>Activité 10 - Compréhension</p> <p>a) Résoudre des problèmes (p. 66) (représenter la structure de texte dans un schéma visuel)</p> <p>b) Des exercices d'inférences (p. 68) (faciliter l'utilisation des inférences par le jeu)</p> <p>c) Activer ses savoirs antérieurs (p. 74) (quelques suggestions pour activer les savoirs antérieurs)</p>	<p>À partir de la semaine 3, choisir une activité différente au moins une fois par semaine.</p>	<p>Sur une base continue pour l'année scolaire. Plus d'une façon peut être abordée pendant la semaine (optionnel).</p>

DEUXIÈME MOIS

ACTIVITÉS	ENSEIGNEMENT	NOTES
Rappel Les activités suivantes doivent être répétées une fois par semaine sur une base continue pendant l'année scolaire : 1, 7, 8 et 10 . L'activité suivante doit être répétée deux fois par semaine sur une base continue pendant l'année scolaire : 5 . L'activité suivante doit être répétée une fois à toutes les deux semaines sur une base continue pendant l'année scolaire : 6 . L'activité suivante doit être répétée une fois par mois sur une base continue pendant l'année scolaire : 9 .		
À titre d'information pour l'enseignant – lire les pages 9 à 15 de l'esquisse du modèle de lecture Temps « pendant la lecture » (p. 9 à 15) <i>Varié sa façon de lire</i>	À partir de la semaine 1, pour tout le 2 ^e mois.	Ne pas laisser-tomber le temps « pré-lecture », mais avoir une plus grande importance au temps « pendant la lecture ».
Activité 11 - L'ordinateur, un outil incontournable (p. 77) (lecture interactive à l'ordinateur) <i>Réalisation, autoévaluation et regard métacognitif sur soi</i>	Semaine 1 du 2 ^e mois, ensuite au moins une fois par mois.	Sur une base continue pour l'année scolaire.
Activité 12 - Se donner des buts et examiner ses progrès (élève se donne des buts proximaux tels, lire avec expression, terminer une histoire...) (p. 83) <i>Réalisation, autoévaluation et regard métacognitif sur soi</i>	À partir du 2 ^e mois, une fois à toutes les deux semaines - avant et après une activité.	Sur une base continue pour l'année scolaire.
Activité 13 - Questionnaire sur les stratégies cognitives et métacognitives (p. 86) (élève fait une décentration, une activité de lecture et une remédiation sur sa tâche)	À partir du 2 ^e mois, après une activité de lecture, au moins une fois par mois.	Sur une base continue pour l'année scolaire.

TROISIÈME MOIS

ACTIVITÉS	ENSEIGNEMENT	NOTES
Rappel Les activités suivantes doivent être répétées une fois par semaine sur une base continue pendant l'année scolaire : 1, 7, 8 et 10 . L'activité suivante doit être répétée deux fois par semaine sur une base continue pendant l'année scolaire : 5 . L'activité suivante doit être répétée une fois à toutes les deux semaines sur une base continue pendant l'année scolaire : 6 et 12 . Les activités suivantes doivent être répétées une fois par mois sur une base continue pendant l'année scolaire : 9, 11 et 13 .		
À titre d'information pour l'enseignant – lire les pages 15 à 18 de l'esquisse du modèle de lecture Temps « post-lecture » (p. 15 à 18) <i>Varier sa façon de lire</i>	À partir de la semaine 1, pour tout le 3 ^e mois.	Ne pas laisser-tomber les temps « pré-lecture » et « pendant la lecture », mais avoir une plus grande importance à la « post-lecture ».
Activité 14 - La lecture critique (p. 90) (développer l'aspect critique sur le texte lu) <i>Compréhension</i>	À partir de la semaine 1 du 3 ^e mois, au moins une fois par mois.	Sur une base continue pour l'année scolaire.
Activité 15 – Les questions liens entre la cause et l'effet (p. 95) (comprendre la structure du texte enchaînement ou cumulation des idées - 3 exemples fournis) <i>Varier sa façon de lire</i>	À partir de la semaine 2 du 3 ^e mois, au moins une fois par mois.	Sur une base continue pour l'année scolaire.
Activité 16 - La littératie critique (p. 90) (implications sociales et critiques de l'élève sur le texte)	À partir de la semaine 3 du 3 ^e mois, au moins une fois par mois.	Sur une base continue pour l'année scolaire.

QUATRIÈME MOIS

ACTIVITÉS	ENSEIGNEMENT	NOTES
Rappel		
Les activités suivantes doivent être répétées une fois par semaine sur une base continue pendant l'année scolaire : 1, 7, 8 et 10.		
L'activité suivante doit être répétée deux fois par semaine sur une base continue pendant l'année scolaire : 5.		
L'activité suivante doit être répétée une fois à toutes les deux semaines sur une base continue pendant l'année scolaire : 6 et 12.		
Les activités suivantes doivent être répétées une fois par mois sur une base continue pendant l'année scolaire : 9, 11, 13, 14, 15 et 16.		
<i>À titre d'information pour l'enseignant – lire les pages 1 à 18 dans l'esquisse du modèle de lecture.</i>	À partir du 4 ^e mois pour tout le mois.	Sur une base continue pour l'année scolaire.
Temps « pré-lecture, pendant et post-lecture » (p. 1 à 18)		

LORS D'UNE ACTIVITÉ DE LECTURE EXIGEANTE

ACTIVITÉS	ENSEIGNEMENT	NOTES
<i>Réalisation, autoévaluation et regard métacognitif sur soi</i>		
Activité 17 - Penser positivement (p. 105) (modifier une pensée négative en pensée positive)	Entre les activités plus exigeantes de lecture.	Activité à réaliser au moins une fois par mois.
<i>Réalisation, autoévaluation et regard métacognitif sur soi</i>		
Activité 18 - Préparer une activité de lecture (p. 109) (enseignant aide les élèves à se préparer pour une activité)	Avant de donner une activité exigeante de lecture et retour après l'activité.	Activité à réaliser au moins une fois par mois

<i>Réalisation, autoévaluation et regard métacognitif sur soi</i> Activité 19 - Se préparer pour une activité de lecture (p. 111) (élèves apprennent à se préparer avec un pair + reçoit un bon pour poser une question)	Avant de donner une activité exigeante de lecture et un retour après l'activité.	Activité à réaliser au moins une fois par mois.
<i>Réalisation, autoévaluation et regard métacognitif sur soi</i> Activité 20 - Autoévaluation de son apprentissage (p. 115) (élèves posent un regard sur leur façon de réaliser une activité ou étudier pour une évaluation)	Après la première activité exigeante de lecture.	À répéter en janvier.

APPENDICE L : Suggestion d'horaire pour l'enseignement du MACEEL

SUGGESTION D'HORAIRE EN LIEN AU GUIDE POUR L'ENSEIGNEMENT DU MODÈLE

PREMIER MOIS

ACTIVITÉS	SEMAINE 1					SEMAINE 2					SEMAINE 3					SEMAINE 4				
	L	M	M	J	V	L	M	M	J	V	L	M	M	J	V	L	M	M	J	V
À titre d'information pour l'enseignant Temps « pré-lecture » (p. 1 à 9)	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Activité 1 – L'écriture dans un journal de lecture (p. 1) (exemple)					✓					✓					✓					✓
Activité 2 – L'optimisme (p. 5) (comprend 2 sous-activités et un exemple fourni)	✓	✓	✓	✓	✓		✓		✓			✓		✓			✓		✓	
Activité 3 – Des stratégies efficaces d'apprentissage (p. 11) (répéter sous différentes formes et listes de mots exemple fourni : aide-mémoire)			✓		✓		✓			✓			✓							
Activité 4 – Les intelligences multiples (p.23) (test sur les intel. multiples fourni)	✓			✓		✓		✓			✓		✓				✓			
Activité 5 – Les trois mots du jour (p. 42)		✓		✓			✓		✓			✓		✓			✓		✓	
Activité 6 – Jouer avec les définitions (p.45)										✓										✓

ACTIVITÉS	SEMAINE 1					SEMAINE 2					SEMAINE 3					SEMAINE 4				
	L	M	M	J	V	L	M	M	J	V	L	M	M	J	V	L	M	M	J	V
Activité 7 - Varier sa façon de lire a) La lecture en chorale (p. 47) OU b) La lecture mise en scène (p. 49) OU c) La lecture répétée (p. 50) OU d) Et si je te racontais une histoire (p. 52) OU e) Je lis avec toi (p. 53)								✓				✓					✓			
Activité 8 – La discussion de groupe (p. 54)								✓				✓					✓			
Activité 9- Varier sa façon de lire a) Mettre la puce à l'oreille (p. 56) OU b) La lecture multiple (p. 58) (exemple fourni : textes sur la Chine) OU c) Le lecteur expert (p. 60) (exemple : Égypte)												✓								
Activité 10 – Compréhension a) Résoudre des problèmes (p. 66) OU b) Des exercices d'inférences (p. 68) OU c) Activer ses savoirs antérieurs (p. 74)														✓					✓	

DEUXIÈME MOIS

ACTIVITÉS	SEMAINE 1					SEMAINE 2					SEMAINE 3					SEMAINE 4				
	L	M	M	J	V	L	M	M	J	V	L	M	M	J	V	L	M	M	J	V
À titre d'information pour l'enseignant Temps « avant et PENDANT la lecture » (p. 9 à 15)	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Activité 1 – L'écriture dans un journal de lecture (p. 1) (exemple)					✓					✓					✓					✓
Activité 5 – Les trois mots du jour (p. 42)		✓		✓			✓					✓					✓		✓	
Activité 6 – Jouer avec les définitions (p. 45)										✓										✓
Activité 7 - <i>Varié sa façon de lire</i>			✓					✓					✓				✓			
a) La lecture en chorale (p. 47) OU																				
b) La lecture mise en scène (p. 49) OU																				
c) La lecture répétée (p. 50) OU																				
d) Et si je te racontais une histoire (p.52) OU																				
e) La lecture partagée (p. 53)																				
Activité 8 – La discussion de groupe (p. 54)			✓					✓					✓				✓			

TROISIÈME MOIS

ACTIVITÉS	SEMAINE 1					SEMAINE 2					SEMAINE 3					SEMAINE 4				
	L	M	M	J	V	L	M	M	J	V	L	M	M	J	V	L	M	M	J	V
À titre d'information pour l'enseignant Temps «avant, pendant et APRÈS la lecture» (p. 15 à 18)	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Activité 1 – L'écriture dans un journal de lecture (p. 1) (exemple)					✓					✓					✓					✓
Activité 5 – Les trois mots du jour (p. 42)		✓		✓			✓		✓			✓		✓			✓		✓	
Activité 6 – Jouer avec les définitions (p. 45)					✓										✓					
Activité 7 – <i>Varié sa façon de lire</i> a) La lecture en chorale (p. 47) OU b) La lecture mise en scène (p. 49) OU c) La lecture répétée (p. 50) OU d) Et si je te racontais une histoire (p. 52) OU e) La lecture partagée (p. 53)			✓					✓					✓				✓			
Activité 8 – La discussion de groupe (p. 54)				✓				✓					✓				✓			

ACTIVITÉS	SEMAINE 1					SEMAINE 2					SEMAINE 3					SEMAINE 4				
	L	M	M	J	V	L	M	M	J	V	L	M	M	J	V	L	M	M	J	V
Activité 9 - <i>Variar sa façon de lire</i> a) Mettre la puce à l'oreille (p.56) OU b) La lecture multiple (p. 58) (exemple) OU c) Le lecteur expert (p. 60) (exemple : Égypte)								✓												
Activité 10 – <i>Compréhension</i> a) Résoudre des problèmes (p. 66) OU b) Des exercices d'inférences (p. 68) OU c) Activer ses savoirs antérieurs (p. 74)				✓					✓					✓					✓	
Activité 11 – <i>Variar sa façon de lire</i> - L'ordinateur, un outil incontournable (p. 77)		✓																		
Activité 12 - Se donner des buts et examiner ses progrès (p.83)						✓										✓				
Activité 13 - Questionnaire sur les stratégies cognitives et métacognitives (p. 86)															✓					
Activité 14 – La lecture critique (p. 90)					✓															
Activité 15 – Les questions liens entre la cause et l'effet (p. 95) (3 exemples fournis)										✓										
Activité 16 – La littératie critique (p. 90)																✓				

QUATRIÈME MOIS

ACTIVITÉS	SEMAINE 1					SEMAINE 2					SEMAINE 3					SEMAINE 4				
	L	M	M	M	J	V	L	M	M	M	J	V	L	M	M	M	J	V		
À titre d'information pour l'enseignement Temps «avant, pendant et après la lecture» (p. 1 à 17)	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		
Activité 1 – L'écriture dans un journal de lecture (p. 1) (exemple)						✓						✓						✓		
Activité 5 – Les trois mots du jour (p. 42)		✓			✓			✓						✓			✓			
Activité 6 – Jouer avec les définitions (p.45)						✓						✓								
Activité 7 - <i>Varié sa façon de lire</i> a) La lecture en chorale (p. 47) OU b) La lecture mise en scène (p. 49) OU c) La lecture répétée (p. 50) OU d) Et si je te racontais une histoire (p. 52) OU e) La lecture partagée (p. 53)			✓					✓						✓						
Activité 8 –La discussion de groupe (p. 54)			✓						✓							✓				

ACTIVITÉS	SEMAINE 1					SEMAINE 2					SEMAINE 3					SEMAINE 4				
	L	M	M	J	V	L	M	M	J	V	L	M	M	J	V	L	M	M	J	V
Activité 9 - <i>Variation de la façon de lire</i> a) Mettre la puce à l'oreille (p. 56) OU b) La lecture multiple (p. 58) (exemple) OU c) Le lecteur expert (p. 60) (exemple : Égypte)									✓											
Activité 10 – <i>Compréhension</i> a) Résoudre des problèmes (p. 66) OU b) Des exercices d'inférences (p. 68) OU c) Activer ses savoirs antérieurs (p. 74)				✓					✓					✓					✓	
Activité 11 – <i>Variation de la façon de lire</i> - L'ordinateur, un outil incontournable (p. 77)		✓																		
Activité 12 - Se donner des buts et examiner ses progrès (p. 83)						✓										✓				
Activité 13 - Questionnaire sur les stratégies cognitives et métacognitives (p. 86)															✓					
Activité 14 – La lecture critique (p. 90)					✓															
Activité 15 – Les questions lient la cause et l'effet (p. 95) (3 exemples fournis)										✓										
Activité 16 – La littérature critique (p. 90)															✓					

AVANT, PENDANT OU APRÈS UNE ÉVALUATION

ACTIVITÉS	ENSEIGNEMENT	NOTES
Activité 17 - Penser positivement (p. 105)	Entre les activités plus exigeantes en lecture.	Activité à réaliser au moins une fois par mois.
Activité 18 - Préparer une activité de lecture (enseignant aide les élèves à se préparer pour une activité) (p. 109)	Avant de donner une activité exigeante de lecture et retour après l'activité.	Activité à réaliser au moins une fois par mois.
Activité 19 - Se préparer pour une activité de lecture (élèves apprennent à se préparer pour une activité de lecture avec un pair) (p. 111)	Avant de donner une activité exigeante de lecture et un retour après l'activité.	Activité à réaliser au moins une fois par mois.
Activité 20 - Autoévaluation de son apprentissage (p. 115)	Après la première activité exigeante de lecture.	À répéter en janvier.

APPENDICE M : Synthèse du déroulement des deux journées de formation

DÉROULEMENT	JUSTIFICATIF
<p>Le 12 février 2007 – première journée de formation</p> <p>Historique de la présente recherche. Survol des études consultées, des théories et approches en lecture influentes en Ontario français</p> <p>Survol des enjeux de la recherche-action dans le domaine de l'éducation et de l'implication des enseignants dans la présente recherche</p> <p>Présentation de l'esquisse du modèle et des principales activités devant être réalisées dans le premier mois (activités 1 à 7). Accent mis sur le temps 1, soit la « pré-lecture ».</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Plan de la journée - Présentation et discussion des études et des recherches les plus récentes faisant état des meilleures stratégies préconisées en lecture pour qu'un élève devienne un lecteur qui comprenne le sens d'un texte. L'affectivité est également présentée. - Illustration de l'importance de l'implication des enseignants participants et de leur expertise dans la révision du modèle de lecture à l'aide de divers exemples de la recherche qui montrent la contribution des acteurs de terrain à l'avancée des connaissances sur un sujet donné. - Donner une vue d'ensemble de la pré-lecture afin que les enseignants prennent conscience des pratiques qu'ils utilisent déjà et des composantes nouvelles du modèle proposé. La chercheure présente uniquement la pré-lecture et morcelle les informations pour mieux guider les participants de la recherche. - Assurer la participation des enseignants dans une mise en situation à partir d'une activité de mémorisation afin qu'ils vivent les activités telles qu'ils auront à les enseigner en classe. - Faire une mise en situation où chaque enseignant remplit son questionnaire sur les intelligences multiples. De cette façon, ils prennent connaissance de leurs intelligences dominantes ce qui leur permet de repenser leurs interventions en fonction de l'intelligence de leurs élèves.
<p>Le 13 février 2007 – deuxième journée de formation</p> <p>Présentation d'autres composantes et activités du modèle (activités 8, 9, 10, 12, 17, 18, 19 et 20). Aperçu général des temps 2 et 3, soit « pendant » et « après » la lecture</p> <p>Description des outils de la collecte de données à utiliser pendant l'enseignement et précisions de la logistique quant à l'horaire des journées dans les écoles et des rencontres de fin de mois</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Plan de la journée - Alternier les activités pour travailler la compréhension de lecture et donner à voir à quel point l'importance de varier ses façons de lire est mise en exergue dans la littérature. Une mise en situation réalisée par les enseignants leur permet de constater les variations possibles de la lecture. - Inclure des activités portant sur la réalisation, l'autoévaluation et le regard métacognitif sur soi implique que dès le premier mois, les enseignants travaillent cette composante à partir d'activités concrètes. - Déterminer les dates des rencontres individuelles et de groupe ensemble en tant qu'équipe pour respecter l'horaire de tous.

Le 20 mars 2007 – première rencontre de fin de cycle	<ul style="list-style-type: none"> - Plan de la journée - Respecter les étapes de la structure méthodologique cyclique de la recherche-action (voir figure 6) dans des groupes de discussion. - Offrir de la formation aux enseignants sur les activités 13 et 15, soit les nouvelles activités pour le prochain mois. Accent mis sur le temps 2, soit « pendant » la lecture. Retour sur le temps 1 « avant » la lecture et aperçu général du temps 3, soit « après » la lecture.
Le 26 avril 2007 – deuxième rencontre de fin de cycle	<ul style="list-style-type: none"> - Plan de la journée - Respecter les étapes de la structure méthodologique cyclique de la recherche-action (voir figure 6) dans des groupes de discussion. - Offrir de la formation aux enseignants sur les activités 17 et 19, soit les nouvelles activités à enseigner au cours du prochain mois. Accent mis sur le temps 3, soit « après » la lecture. Retour sur les temps 1 « avant » et 2 « pendant » la lecture.
Le 18 mai 2007 – troisième rencontre de fin de cycle	<ul style="list-style-type: none"> - Plan de la journée - Respecter les étapes de la structure méthodologique cyclique de la recherche-action (voir figure 6) dans des groupes de discussion. - Offrir de la formation aux enseignants sur l'activité 18, soit la nouvelle activité à enseigner pour le prochain mois. Retour sur les 3 temps de la lecture, soit « avant », « pendant » et « après » la lecture.
Le 11 juin 2007 – quatrième rencontre de fin de cycle	<ul style="list-style-type: none"> - Plan de la journée - Faire un retour général sur les révisions effectuées pendant la recherche-action - Favoriser la prise de conscience des enseignants quant à leur acquisition de connaissances des composantes et concepts clés du modèle de lecture et des interventions privilégiées au quotidien.
<p>Le 6 novembre 2007 – cinquième et dernière rencontre de fin de cycle – école A</p> <p>Le 7 novembre 2007 – cinquième et dernière rencontre de fin de cycle (groupes de discussion) – école B</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Plan de la journée - Porter un jugement sur l'ensemble de la recherche-action <ul style="list-style-type: none"> ► en déterminant les influences observées du modèle de lecture ► en évaluant les activités sur leur pertinence ► en s'attardant à la logistique de présentation générale (guide, horaire, exactitude et fréquence des activités). - Cibler les principes clés d'accompagnement des élèves à partir de l'enseignement du modèle à l'étude.

APPENDICE N : Évaluation des données : ordre et fréquence des activités

GUIDE POUR L'ENSEIGNEMENT DU MODÈLE		
PREMIER MOIS		
ACTIVITÉS	ENSEIGNEMENT	POURQUOI ?
		(Les enseignants doivent remplir cette colonne pour confirmer la justesse des révisions « à conserver ou à revoir » et pour rappeler leur justification.)
Temps « pré-lecture » (p. 1 à 9)	À partir de la semaine 1, pour tout le mois.	
Activité 1 – L'écriture dans un journal de lecture (p. 1)	Écrire au moins une fois par semaine dans le journal de lecture.	
Activité 2 – L'optimisme (p. 5) (slogan et solutions de recherche)	Semaine 1 à tous les jours puis pour les semaines 2, 3 et 4, deux fois par semaine.	
Activité 3 – Des stratégies efficaces d'apprentissage (p. 11) (liste à mémoriser)	Semaines 1, 2 et 3 à répéter 2 fois par semaine (la liste de mots à réaliser sous différentes formes et de façon plus intensive au début de l'année scolaire. À refaire en janvier).	

APPENDICE O : Évaluation des données : gabarit des activités

<p>GABARIT DES ACTIVITÉS</p>	<p>1 = pas utilisé; 2 = utilisé une fois; 3 = moyennement utilisé; 4 = très utilisé</p> <p>(Les enseignants doivent indiquer la fréquence d'utilisation de chacune des rubriques représentant la structure des activités pour ensuite décider de conserver ces dernières ou de les éliminer selon leur pertinence. Ils doivent ensuite justifier verbalement leurs choix.)</p>
<p>Activité ____ – titre de l'activité</p>	
<p>Liens avec les attentes et les contenus en lecture du curriculum de français</p>	
<p>Stratégies affectives proposées</p>	
<p>Suggestion de type de texte</p>	
<p>BUT : (Par exemple, utiliser différentes stratégies pour trouver des définitions. Pour améliorer le décodage et la fluidité, les élèves doivent trouver la définition sans regarder dans le dictionnaire.)</p>	
<p><u>THÉORIE</u> (Par exemple, lorsque les élèves apprennent de façon répétitive à développer une habitude à avoir recours à...)</p>	
<p>Temps requis : ____ minutes</p>	
<p><u>Étapes de l'activité</u> (Par exemple, 1/ Faire discuter les élèves en groupe de 3 ou 4</p>	
<p><u>POUR LES MORDUS DE LA THÉORIE</u> Cette activité se définit par une prise de conscience des processus mentaux...</p>	

APPENDICE P : Réflexions et révisions apportées aux activités du MACEEL²⁴

Réflexions	Modifications effectuées aux activités (A, B, C, D, E) ²⁵
<p>Activité 1 : L'écriture du journal de lecture</p> <p>Les élèves sont emballés de discuter avec leurs pairs et d'échanger des idées. Par contre, l'étape d'écriture déplaît à certains élèves qui la voient comme une répétition du résumé de lecture. Au lieu de faire une entrée manuscrite dans le journal de lecture, il est suggéré d'offrir la possibilité aux élèves d'illustrer leur message. De cette façon, les élèves qui aiment moins écrire pourront s'exprimer par le dessin ou le schéma. Consensus. (P1; 1:11; 64:65; 26-04)</p> <p>Concernant le journal de lecture, il faut aborder cette activité comme si ce n'est pas tous les élèves qui vont embarquer. Il faut que les élèves collent à ça, car pour certains, c'est un fardeau. Par contre, ceux qui aiment la lecture, aiment aussi écrire dans leur journal de lecture et même, pour certains, écrire est un besoin (P; 2 :226; 2140 :2148; 06-11).</p> <p>Ce que j'ai vécu avec le journal de lecture, c'est que les élèves ont de la difficulté à poser un regard et dire ce qu'ils apprécient dans une lecture, ce qui vient les chercher. Plusieurs élèves n'ont pas été capables de faire une entrée journal de lecture pour promouvoir l'activité métacognitive et ce, même si j'avais donné des exemples (P2; 2 :226; 2140 :2148; 06-11).</p> <p>Pour moi, j'ai une élève cette année qui a passé de la 2^e à la 4^e année et elle aime beaucoup lire. Elle et quatre autres élèves qui sont aussi forts, ceux-là terminent leur travail souvent avant les autres. Ils ont besoin de poursuivre et ont le désir d'aller plus loin et d'écrire. Le journal les stimule (P2; 2 :209; 2017 :2020; 11-06).</p>	<p>C</p>

²⁴ Les révisions sont surlignées dans le tableau.

²⁵ Ces lettres font références à la légende des révisions apportées au contenu des activités telles qu'illustrées au tableau 6 du chapitre 4. À titre de rappel, la légende revoie à : **a)** ajouter du matériel d'appui et des activités supplémentaires; **b)** rendre les élèves plus actifs; **c)** réviser les interventions de l'enseignant dans son enseignement et dans la démarche des activités; **d)** enrichir l'environnement livresque; **e)** modifier le titre de certaines activités.

Réflexions		Modifications effectuées aux activités (A, B, C, D, E) ²⁵
Activité 2 : L'optimisme		
Pour cette activité, il faudrait mentionner qu'après la première semaine, les élèves doivent se choisir un slogan pour la semaine. Consensus. (P2; 2 :365; 3332 :3333; 07-11)		C
Activité 3 : Des stratégies efficaces d'apprentissage		
<p>Pour moi, le fait que tu nous avais fait vivre concrètement cette activité dès la première journée de formation, j'étais beaucoup plus à l'aise de l'enseigner. J'ai réalisé que cette activité est pour les auditifs et moi je suis visuelle, car j'ai besoin de voir. Lorsque j'ai réalisé l'activité avec ma classe, j'ai pris les deux listes de mots fournies, je les ai séparées en deux puis j'ai remis une copie à la moitié de la classe puis une copie à l'autre moitié. Je leur ai laissé du temps pour la lire, puis après demandé de tourner leur feuille et d'écrire le plus de mots dont ils se souvenaient. Ensuite, je leur ai demandé de vérifier que les mots écrits étaient bel et bien dans leur liste et de faire le total des mots écrits. Au tableau, j'ai écrit le nombre de mots que les élèves se rappelaient et j'ai fait la même chose pour l'autre moitié. Nous avons constaté qu'une moitié de la classe avait beaucoup plus de mots que l'autre. Ensuite, en discussion, je leur ai demandé pourquoi et ils avaient fait référence à l'organisation des mots. Je sais que c'est différent des étapes proposées dans le modèle, mais le résultat est le même. Je crois que c'est une autre force du modèle de lecture, soit de pouvoir l'adapter selon nos besoins ou selon l'usager. Les élèves ont très bien compris. J'aime bien cette activité de prise de conscience. J'ai aussi mentionné que, plus tu as de bonnes méthodes de travail, mieux tu vas réussir (P1; 1:16; 89:117; 26-04).</p> <p>Ce que j'apprécie de cette activité est que les élèves doivent discuter avec leurs pairs et en grand groupe des savoir-faire appliqués pendant l'activité de lecture. Ensuite, ils ont à réfléchir pour déterminer quelles stratégies d'étude ou de mémorisation ils désirent mobiliser pour améliorer leur compréhension dans telle situation de lecture une prochaine fois (P1; 1:16; 89:117; 26-04).</p> <p>À la lumière de nos discussions, je veux refaire l'activité comme elle est précisée dans le modèle et comme tu nous l'as fait vivre Nathalie. Je suis très curieux et il sera bien intéressant de constater, avec ma classe, les différents résultats de mémorisation. Les visuels auront probablement long à dire à la question suivante : quelle est la meilleure méthode : lorsque</p>		C

Modifications effectuées aux activités (A, B, C, D, E) ²⁵	Réflexions
A et B	<p>l'enseignant lit les mots ou lorsque les élèves regardent les mots et les transcrivent ? Je veux aussi refaire l'activité à partir de différents objets, avec de la musique et en utilisant les autres habiletés des intelligences multiples. De cette façon, les élèves, en plus d'apprendre concrètement des méthodes efficaces de travail, prennent conscience des termes servant à décrire ces différentes stratégies. Il s'agit de leur démontrer, que plus ils sont cognitivement organisés, plus ils ont des chances de réussir. Il faut que l'élève réalise les façons de faire les plus bénéfiques pour lui (P1; 1:16; 89:117; 26-04).</p> <p>Il serait bien de fournir d'autres listes de mots par thème pour réaliser cette activité, soit une par niveau scolaire. Il serait bien aussi d'ajouter d'autres sortes d'activités, soit avec différents objets, chiffres, groupes de mots, disciplines, avec de la musique et en utilisant les autres habiletés des intelligences multiples. Ceci nous permettrait d'aller plus loin et de développer le plus de stratégies de travail possible. Consensus. (P1; 1:16; 89:117; 26-04).</p>
	<p>Activité 4 : Les intelligences multiples</p> <p>Par exemple, regardons le premier énoncé : « Je n'aime pas que l'on coupe des arbres ». Si je me regarde, j'ai dit à mes élèves, c'est vrai que je n'aime pas que l'on coupe des arbres, mais je chauffe ma maison au bois. C'est ça. Les élèves me regardent et savent que je chauffe ma maison au bois. Prenons le deuxième énoncé : J'adore les animaux. C'est vrai, mais est-ce que tu aimes les animaux ou est-ce que tu adores les animaux et manges-tu de la viande ? Je ne pense pas que les élèves sont rendus à ce point conscientisés. Ça me fait penser que je n'ai pas regardé le test pour adulte que tu nous as fait faire, Nathalie, à nous les enseignants pour voir s'il est similaire (P1; 1 :22; 146 :153; 20-03).</p> <p>Il faut revoir en détail le test des intelligences multiples pour les élèves afin qu'il soit plus juste, par exemple la rubrique « Je n'aime pas couper les arbres » devrait se lire « Je n'aime pas couper les arbres morts » pour que l'affirmation d'un élève soit soutenue, car ce qui ne serait pas le cas si l'élève répondait par l'affirmative à la phrase « Je n'aime pas couper des arbres », mais qu'il chauffe au bois à la maison (P1;1 :27; 181 :185; 20-03).</p> <p>Puisque les élèves ont bien apprécié connaître leurs types d'intelligences, ils veulent savoir comment les utiliser au sein des activités quotidiennes (P1; 1 :29; 192 :193; 20-03).</p> <p>Cette activité devrait inclure des affiches avec une brève description des caractéristiques de chacune des intelligences</p>

Réflexions	Modifications effectuées aux activités (A, B, C, D, E) ²⁵
<p>multiples pour les rendre plus évidentes pour les élèves (P1; 1 :30; 196 :197; 20-03).</p> <p>Il faut donc 1/ trouver un test plus facile à interpréter par les élèves et les enseignants avec des questions claires et précises; 2/ ajouter à cette activité portant sur les intelligences multiples des activités de suivi et des projets pour les élèves; et 3/ ajouter aussi à cette activité des affiches comme repères visuels au quotidien ainsi qu'une brève description pour chacune.</p> <p>Consensus. (P3; 3 :41; 307 :317; 20-03).</p> <p>Même avec le nouveau test sur les intelligences multiples que tu nous as fourni Nathalie, j'ai trouvé ça dur, car les élèves n'ont pas l'habitude de s'évaluer et la façon de procéder pour que chacun détermine son intelligence dominante est floue, ce n'est pas blanc ou noir. Aussi, une fois après avoir fait le questionnaire, les élèves répondent à la question suivante : quelle est ton intelligence la plus développée ? Eh bien, dans leur réponse, il y en a deux ou trois qui sont pareilles. Il serait bien que les questions donnent un choix aux élèves du genre : < Aimes-tu mieux jouer au Nintendo ou jouer dehors ? > Il serait bien d'en savoir davantage sur les intelligences multiples (P1; 1 :21; 139 :144, 26-04).</p> <p>Voyons ensemble, je regarde dans ce livre-ci et le test est différent que celui dans l'activité. Celui que je vous avais présenté avait été validé. C'est la raison pour laquelle je l'avais privilégié. Si nous regardons ensemble celui dans le livre que je vous présente aujourd'hui, il y a 40 questions. Regardons-le ensemble : < Lorsqu'il y a un nouvel élève dans ma classe ou dans mon école, je m'occupe de lui >; < Je connais plusieurs chansons >; < J'aime aller au zoo ou à la ferme > (P1; 1 :23; 154 :158; 26-04) (intervention de la chercheuse).</p> <p>C'est difficile encore une fois à discerner. Il faudrait définitivement changer le questionnaire pour qu'il devienne plus compréhensible pour les élèves. La façon avec laquelle j'avais procédé en classe, est que j'avais mis au tableau les affiches plastifiées des intelligences multiples que tu nous as fournies. Puis j'avais demandé quels sont ceux qui ont le plus de crochets dans la première colonne qui est logico-mathématique, etc... Je lisais la définition de cette intelligence. Par contre, même si je ne suis pas à l'aise avec le questionnaire, un certain message passe aux élèves. Je vous raconte. La semaine suivante, j'ai rencontré une mère inquiète avec son garçon. L'élève disait « Moi, je ne veux plus venir à l'école. Je n'aime pas le français. Mais, je suis bon en mathématiques ». Je comprends qu'il est bon en mathématique et qu'il aime ça. En français, il avait été identifié. Le fait d'avoir réalisé l'activité sur les intelligences multiples a permis aux élèves de confirmer leur prédiction et de s'affirmer. D'après le regard de l'élève, il faisait le lien avec l'activité et son intelligence</p>	A

Modifications effectuées aux activités (A, B, C, D, E) ²⁵	Réflexions
	<p>(P1; 1 :24; 159 :169; 26-04).</p> <p>Je te suggère de l'essayer à nouveau, car comme nous venons de discuter, si tu disais aux élèves, comme nous avions discuté : « si tu aimes un peu, tu n'indiques rien dans cette colonne, si tu aimes moyennement, tu n'indiques encore rien, mais si tu aimes beaucoup, à ce moment, tu mets un < X > dans cette colonne », est-ce que tes élèves auraient des réponses différentes suite à cette distinction ? (P2; 2 :346; 3170 :3174; 26-04) (intervention de la chercheure).</p> <p>Il y a aussi, les élèves, une fois le questionnaire terminé, ils veulent savoir qu'est-ce que je fais avec ça. Ils m'ont demandé, as-tu une activité en lien avec mon intelligence maintenant ? Ils veulent aller plus loin dans les activités quotidiennes (P1; 1 : 26; 177 : 179; 26-04).</p>
	<p>Activité 5 : Les trois mots du jour</p>
<p>B</p> <p>A</p> <p>B</p>	<p>Étant donné que tu manques de mots dans ta banque pour nourrir cette activité, tu peux développer le vocabulaire dans d'autres matières par exemple, en science et en technologie. C'est comme, il faut que tu cibles des mots clés que tu vas utiliser. Comme là en mathématiques, je vois les angles aigus, obtus et plats donc, je retiens ces mots pour l'activité. Tu pourrais varier et mettre ces mots dans ton centre de littératie. Cette façon de faire irait avec nos dernières formations données par le conseil scolaire où la conseillère pédagogique disait que l'enseignement magistral avec un enseignant en avant eh bien, ça devrait se faire de moins en moins. Tout ça fait peur un peu (P2; 2 :276; 2574 :2579; 06-11).</p> <p>Il faut insister pour faire verbaliser aux élèves leurs processus mentaux à voix haute, car ils oublient de le faire ou ne savent pas comment mettre en mots ce qu'ils font. Consensus. (P2; 2 :7; 332 :333; 20-03).</p> <p>Quelques suggestions sont partagées : 1/ ajouter des mots thématiques et de courts paragraphes et une fois les mots trouvés, ajouter les mots du jour au mur de mots de la classe pour rendre l'environnement plus propice à la lecture; 2/ ajouter cette activité au centre de littératie pour faire suivre avec une activité d'écriture; 3/ demander aux élèves d'identifier des mots à partir de leurs lectures puis les ajouter au centre de littératie ou bien les remettre à l'enseignant. Les élèves deviennent alors des participants actifs, et cette activité devient gérée par les élèves. Consensus. (P2; 2 :17; 393 :398; 20-03).</p>

Réflexions	Modifications effectuées aux activités (A, B, C, D, E) ²⁵
<p>Activité 6 : Jouer avec les définitions</p> <p>Il serait bien de nommer un élève secrétaire pour écrire les pistes liées à la définition des mots. Cet élève pourrait relire à l'occasion les stratégies utilisées pour promouvoir la prise de conscience, l'activité cognitive et l'effet bénéfique d'un modelage par les pairs pour les élèves moins habiles. Consensus. (P2; 2 :6; 326 :327; 20-03).</p> <p>Il est suggéré : 1/ de demander à l'équipe gagnante d'animer la prochaine partie pour rendre les élèves actifs dans leur apprentissage; 2/ d'aborder pas plus d'un mot par période/jeu; et 3/ de demander aux élèves de trouver d'autres mots et de les remettre à l'enseignant ou au centre de littératie. Consensus. (P2; 2 :24; 445 :449; 20-03).</p> <p>On pourrait ajouter par un astérisque que cette activité peut être incorporée dans des centres de littératie. Même si on n'en a pas parlé dans le modèle des centres de littératie, on peut quand même les mentionner parce qu'ils commencent à être de plus en plus à la mode en éducation, et lorsqu'on dit qu'il faut avoir un éventail de livres dans la classe avec une structure mise en place et qu'il faut arrêter des temps de lecture en préconisant un environnement propice à la lecture, on fait en partie référence aux centres de littératie. Consensus. (P2;2 :281; 2626 :2631; 06-11).</p>	<p>B</p> <p>A-B-C</p> <p>C</p>
<p>Activité 7a) : La lecture en chorale</p> <p>Il faudrait indiquer : 1/ qu'il est préférable de préciser que l'enseignant lise le texte d'abord pour montrer qu'une lecture fluide, et que cette modélisation soit suivie de deux lectures : la première réalisée en petits groupes et la deuxième, en groupe classe; 2/ il faut aussi qu'elle encourage l'entraide du savoir-faire tel suivre un rythme fluide et respecter les pauses de ponctuation. Il faut une discipline structurée, car les élèves ne respectent pas toujours le rythme des autres, donc ce genre de lecture peut se terminer en queue de poisson. Consensus. (P2; 2 :25; 456 :462; 20-03).</p> <p>Nous trouvons que cette activité peut devenir très bruyante dans la classe, mais, avec la pratique, les élèves prennent le tour (P2; 2 :25; 456 :462; 20-03).</p> <p>1/ Cette activité pourrait être réalisée en petits groupes, de cette façon, les élèves qui ne lisent pas au même rythme auraient un rythme un peu plus régulier et encadré. 2/ Il serait bien de choisir un leader parmi les élèves, soit un bon lecteur avec</p>	<p>C</p> <p>B-C</p>

Réflexions		Modifications effectuées aux activités (A, B, C, D, E) ²⁵
lequel les autres pourraient suivre la cadence. Consensus. (P2; 2 :25; 456 :462; 20-03).		
Activité 7b) : La lecture mise en scène		
Il est suggéré d'ajouter la mention que les élèves fassent un lien avec leur personnalité de l'élève et celle d'un personnage du texte. Consensus. (P2; 2 :30; 493 :501; 20-03).		C
Nous avons reçu une formation sur le théâtre de lecteurs, cette activité visait seulement à travailler la fluidité. Dans notre activité ici, c'est plus que ça. Nous avons un narrateur qui lit puis un élève qui explique le déroulement de la scène et relate un fait semblable d'une situation vécue dans son quotidien pour ainsi réagir au texte. Ensuite le narrateur poursuit. Nous travaillons réellement la compréhension du texte en plus de la fluidité. Donc, pour faire la distinction entre notre formation et cette activité, nous devrions changer le titre Le groupe s'entend : ancien titre < Le théâtre de lecteurs >, nouveau titre < La lecture mise en scène >. Consensus. (P2; 2 :30; 493 :501; 20-03).		E
Cette activité favorise la fluidité à cause des jeux de rôles. Les contes et la collection de livres GB+ seraient des ressources très appropriées pour cette activité. Il faudrait le préciser. Consensus. (P3; 3 :17; 115 :121; 20-03).		C
Activité 7e) : Je lis avec toi		
Ce titre d'activité fait trop référence à la lecture partagée du ministère de l'Éducation de l'Ontario, alors qu'il ne s'agit pas la même activité. Pourquoi ne pas changer le titre ? Les enseignants trouvent un nouveau nom : ancien nom < La lecture partagée >, nouveau nom < Je lis avec toi >. Consensus. (P2; 2 :42; 611 :613; 20-03).		E
Activité 9a) : Mettre la puce à l'oreille		
Il est proposé de préciser que l'enseignant lise pendant la période de lecture silencieuse pour servir de modèle aux élèves. Consensus. (P2; 2 :52; 693 :694; 20-03).		C
Pour varier l'activité, il est proposé que les élèves puissent aussi se transformer en auteur de leur livre et présenter leur		B-C

Réflexions		Modifications effectuées aux activités (A, B, C, D, E) ²⁵
<p>création. Cette façon de faire prendrait la forme d'une émission de variété. Consensus. (P2; 2 :51; 684 :685; 20-03).</p> <p>Cette activité exige une variété de livres, de revues et de textes ce qui requiert une rotation de livres à des moments planifiés. De cette façon, l'enseignant doit tenir un éventail varié et ce, à des moments définis dans l'horaire mensuel. Il faut le préciser. Consensus. (P2; 2 :53; 699 :700; 20-03).</p> <p>C'est sûr que mes interventions ont changé. J'essaie maintenant de relier mon affectif au texte à lire par exemple, en partageant des expériences personnelles avec mes élèves. Donc, je prends conscience que c'était un aspect qui me manquait pour faciliter l'engagement de mes élèves en lecture. (P2; 2 : 428; 4001 : 4021; 21-05).</p>		C-D
<p>Activité 9b) : La lecture multiple</p> <p>Il faudrait préciser qu'il faut prévoir plusieurs textes et livres sur un même sujet jusqu'au moment où les élèves développent une habitude à apporter des livres de la maison. Consensus. (P2; 2 :58; 735 :736; 20-03).</p> <p>Il est essentiel pour l'enseignant 1/ de modéliser une ou deux fois cette activité pour permettre à tous les élèves de bien la réaliser. La modélisation permet à l'élève de faire un apprentissage vicariant de non seulement le savoir lire, mais compare également plusieurs textes d'une façon structurée et détaillée; 2/ de faire une pratique guidée de cette lecture multiple puisqu'elle est assez exigeante surtout pour un élève moins bon lecteur; 3/ de privilégier au début cette activité en études sociales puisque plusieurs écrits existent sur les sujets à l'étude (par ex. : le mur de Chine). Ensuite la réaliser dans les autres matières. Consensus. (P2; 2 :59; 742 :746; 20-03).</p>		B-D C
<p>Activité 9c) : Le lecteur expert</p> <p>Nous suggérons d'ajouter comme but au début de cette activité : « En groupe, les élèves se divisent les informations recherchées pour que chaque élève soit actif et responsable d'un aspect dans les deux ou trois textes à lire (ex. nourriture, mœurs...). Dans un deuxième temps, un partage des informations lues aux autres élèves permettra à l'équipe d'accéder aux informations de deux ou trois textes à la fois sur un sujet donné ». Consensus. (P2; 2 :60; 754 :759; 20-03).</p> <p>Étant donné que cette activité est nouvelle pour nous, nous suggérons d'ajouter une façon différente de la réaliser, soit à</p>		B-C B-C

Réflexions	Modifications effectuées aux activités (A, B, C, D, E) ²⁵
<p>partir d'une lecture commune : chaque membre du groupe lit, travaille une partie différente et communique son information aux autres groupes. De cette façon, les élèves développeront un savoir-faire pour devenir, avec le temps, plus autonomes. Consensus. (P2; 2 : 60; 754 : 759; 20-03).</p> <p>Le modèle est très exigeant et j'apprécie que tu nous accompagnes pour ne pas qu'on le laisse de côté dû au manque de temps créé par les imprévus à l'école. Par imprévu, je fais référence aux activités extracurriculaires (P2; 2 : 184; 1825 : 1827; 27-03).</p>	
<p>Activité 11 : L'ordinateur, un outil incontournable</p>	
<p>Après que tu sois venue Nathalie dans la classe pour montrer aux élèves comment créer une lecture interactive, les élèves ont terminé l'activité. Ensuite, je leur ai donné une autre activité à réaliser, et les élèves ont adoré ça. Par contre, ce dont j'ai peur, c'est qu'au début, c'est plaisant de faire une activité interactive, mais il ne faut pas en faire trop, car à un moment donné ils vont se tanner. Je ne sais pas jusqu'à quel point l'intérêt va rester là (P2; 2 : 76; 906 : 910; 26-04).</p> <p>Je ne crois pas que les élèves deviennent tannés. Par contre, si nous sommes répétitifs en 4^e, 5^e et 6^e année, je pourrais voir qu'ils pourraient perdre leur motivation. Mais si nous planifions des activités avec des exigences de plus en plus complexes par rapport aux niveaux scolaires, nous pourrions garder cette attitude positive (P2; 2 : 78; 923 : 925; 26-04).</p> <p>Moi, pour la lecture interactive en 6^e année, on a pris des articles de journaux pour que les élèves fassent des liens éditoriaux. C'est avec ton aide, Nathalie, que nous avons adapté l'activité. Lorsque les élèves sont arrivés à l'ordinateur, ils avaient déjà fait tout le processus d'écriture jusqu'à la publication. J'avais même demandé aux élèves d'écrire leur texte dans Word en de très courts paragraphes. Donc, lorsqu'ils sont arrivés à l'ordinateur, ils ont fait un diaporama avec Powerpoint en faisant du copier-coller pour ensuite ajouter les meilleures illustrations en lien avec le texte et respecter les consignes demandées puis faire la mise en page. Par la suite, ils se sont pratiqués à lire leur éditorial (P2; 2 : 73; 873 : 880; 26-04).</p> <p>Moi en 4^e année, mes élèves ont créé leur lecture interactive portant sur le conte et les valeurs humaines. Ils ont rédigé un conte en ajoutant des rappels de stratégies de lecture à partir d'hyperliens, en ajoutant des illustrations, en faisant une mise</p>	

Réflexions	Modifications effectuées aux activités (A, B, C, D, E) ²⁵
<p>en page attrayante et en proposant au moins deux choix de déroulement du conte. Ils étaient emballés (P3; 3 :52; 382 :386; 07-05).</p> <p>Que penseriez-vous si on divisait les consignes de façon progressive afin qu'elles deviennent de plus en plus exigeantes ? Par exemple, pour la 4^e année, c'est uniquement réaliser une lecture interactive selon un type de texte (conte, poème...), pour la 5^e année, on peut faire de la lecture interactive dans le cadre d'un projet, puis pour la 6^e année, elle peut être présentée dans le cadre d'un projet thématique plus élaboré et une mini-recherche ? Consensus. (P2; 2 :79; 933 :936; 26-04) (intervention de la chercheuse).</p> <p>Je fais dans ma classe une activité inspirée de la lecture interactive. Je vous la partage pour voir si nous voulons l'ajouter comme autre suggestion. Les élèves doivent faire un livre pour enfant. Ils incluent un titre et une idée principale comme fil conducteur. Dans un diaporama (Powerpoint), ils apprennent comment aérer le texte sur une page, faire une histoire et la séparer. Les illustrations sont des photos qu'ils ont prises puis importées dans le diaporama ou des images puisées sur Internet en prenant en compte que les lecteurs seront des élèves de première année, donc qui ne possèdent pas un vocabulaire élaboré. Ils doivent aussi trouver une image qui sert de stratégie de lecture « se servir des illustrations du texte pour donner du sens aux mots ». Ensuite, ils peuvent enregistrer leur lecture pour en améliorer leur fluidité et leur tonalité ou demandent à un petit de lire l'histoire à l'ordinateur, sans mettre le son et en cliquant sur les liens hypertextes. Les élèves adorent travailler à l'ordinateur. Ce genre de lecture donne de beaux résultats, car les élèves sont actifs du début à la fin. Mes élèves me demandent sur une base régulière de créer d'autres histoires interactives. Ils sont super motivés et réussissent très bien. Cette activité pourrait s'adresser aux élèves de 6^e année comme une progression des activités interactives. Je fais un mélange entre « La lecture interactive » et « Si je te racontais une histoire ». Consensus. (P2; 2 :358; 3263 :3273; 07-11).</p> <p>Il faudrait ajouter des suggestions de sites Internet de lectures interactives et des exemples pour aller en lire. De cette façon, les enseignants qui sont moins habiles, se familiariseraient avec ce genre de lectures. Consensus. (P2; 2 :273; 2551 :2552; 18-05).</p> <p>Pour moi, avant d'enseigner cette activité, je pense qu'il faudrait qu'on indique de se familiariser avant avec un Powerpoint en réalisant une activité moins exigeante par exemple, où chaque élève se présente à partir d'un travail interactif qu'il a</p>	<p>A-B-C</p> <p>A-B-C</p> <p>A</p> <p>A</p> <p>B-C</p>

Réflexions	Modifications effectuées aux activités (A, B, C, D, E) ²⁵
<p>créé. Donc, se familiariser dans la démarche de réalisation pour savoir comment insérer un lien hypertexte, de la couleur..., en d'autres mots, laisser les élèves explorer le logiciel Powerpoint. Je pense que cette activité pourrait être lourde pour une enseignante qui n'a pas d'habiletés en informatique. Si elle n'a jamais travaillé avec Powerpoint, ça peut lui faire peur. Je pense qu'il faut avoir au moins une petite base et de ne pas avoir peur d'aller jouer avec. Consensus. (P2; 2 :270; 2528 :2536; 06-11).</p>	
<p>Activité 14 : La lecture critique</p>	
<p>Il serait bien de préciser à l'enseignant qu'il faut prévoir plusieurs textes et livres sur un même sujet. Il faut des livres portant sur le même sujet ou le même auteur selon l'objectif de l'activité. Il faudrait également mentionner qu'une adaptation soit possible selon le groupe d'élèves (P3; 3 :5; 32 :33; 07-05).</p>	C-D
<p>Activité 15 : Les questions liens entre la cause et l'effet</p>	
<p>J'ai pris un texte dans Capsule. J'ai demandé aux élèves de travailler en équipe. Je voulais qu'ils prennent conscience des liens cumulatifs ou d'enchaînements par rapport au déroulement de l'histoire. Dans la mise en commun, les élèves ont beaucoup échangé sur comment ils s'y étaient pris pour réaliser l'activité. J'avais choisi un texte très facile pour qu'ils comprennent et j'avais fait le début en modélisation. Les élèves donnaient des réponses approfondies et précises de leur compréhension du texte (P2; 2 :74; 887 :892; 26-04).</p> <p>J'aimerais partager mon expérience par rapport à cette activité qui est très différente de celles normalement travaillées. Elle vise à développer des stratégies métacognitives favorisant la compréhension en lecture d'un texte dans son entier. J'ai commencé deux semaines passées avec le texte suggéré, soit <i>Une partie de pêche</i>, parce qu'il est plus facile à étudier. J'ai modélisé comment utiliser un organisateur graphique puis en ai fait une avec eux. Ensuite, les élèves se sont regroupés en équipe de deux. Je dirais que l'accompagnement est essentiel lorsqu'on commence à travailler ce genre d'activité, mais avec la pratique, les élèves deviennent de plus en plus habiles. Ensuite, la semaine dernière, nous avons fait l'autre histoire en équipe de deux <i>Les cyber</i> qui est plus difficile. La prochaine fois et il serait bien de l'indiquer au début de l'activité, soit de commencer avec le texte <i>Les cyber</i> en plénière puis en équipe de deux, leur faire faire <i>Une partie de pêche</i> qui est plus</p>	C

Réflexions	Modifications effectuées aux activités (A, B, C, D, E) ²⁵
<p>facile à décomposer et moins exigeant. Je suggère de faire ce changement dans l'activité. Grâce à cette activité, l'élève s'outille de stratégies pour apprendre à mieux comprendre ce qu'il lit, car elles lui permettent de travailler les stratégies cognitives de compréhension en profondeur. Je vais appliquer cette activité pour les autres types de texte par exemple, le conte, l'entrevue, le poème... Consensus. (P2; 2 :86; 1012 :1023; 26-04).</p> <p>Je suis d'accord avec vous, l'activité < Les questions liens entre la cause et l'effet > s'avère exigeante. Par contre, il faut mettre autant d'emphasis en 4^e année qu'en 6^e année, mais en variant la difficulté des textes. Dans la littérature, on précise que cette activité qui aide l'élève à développer une compréhension approfondie du texte est la plus exigeante à réaliser. Les chercheurs précisent aussi qu'elle peut être réalisée à partir de la 3^e année, mais qu'une modélisation est nécessaire parce que les élèves ne pensent normalement pas de façon aussi consciente à cette composante de lecture et n'ont pas l'habitude de faire ce genre d'activités. Les enseignants se sont mis d'accord pour préciser de varier la difficulté des textes selon le niveau scolaire. Consensus. (P2; 2 :90; 1050 :1051; 26-04) (intervention de la chercheure).</p>	<p>C</p> <p>C</p>
<p>Activité 16 : La littérature critique</p> <p>Pour moi, la littérature critique, lorsque j'en parlais à mes collègues, nous étions d'accords. Nous avons de la difficulté à se l'approprier. J'ai l'impression que c'est peut-être qu'on a besoin de mieux la comprendre (P2; 2 :189; 1854 :1855; 07-05). Je dois dire que j'ai encore de la difficulté à m'approprier cette activité. Elle est assez complexe. Il serait bien de la vivre encore une fois en groupe pour que je me l'approprie mieux. Tu sais, Nathalie, c'est tout nouveau pour nous la littérature critique dans le curriculum. Je me mélange avec la lecture critique (P2; 2 :189; 1854 :1855; 07-05).</p> <p>Je me rends compte qu'en 4^e année, les élèves n'ont pas la même maturité qu'en 6^e année. C'est peut-être une activité que l'on pourrait suggérer à une année plus avancée parce que je pense qu'une évolution en lecture doit être réalisée avant de faire de la littérature critique (P2; 2 :189; 1854 :1855; 07-05).</p> <p>J'aimerais bien que vous formiez des équipes de deux et je vais vous en faire réaliser quelques-unes que j'avais faites avec les deux enseignantes du projet pilote. Vous devrez ensuite expliquer et faire vivre une partie de votre activité aux autres pour que vous soyez tous plus à l'aise (P2; 2 :189; 1854 :1855; 07-05). (intervention de la chercheure)</p>	

Réflexions	Modifications effectuées aux activités (A, B, C, D, E) ²⁵
<p>Je crois que nous devrions préciser dans l'activité que cette dernière peut être adaptée selon les besoins et les capacités du groupe d'élèves. Je pense à mon groupe de l'an passé. Ouf, ils auraient eu de la difficulté à réaliser ce genre d'activité. Je pense que les mots « littérature critique » font peur. (P2; 2 :189; 1854 :1855; 07-05).</p> <p>Il faudrait aussi ajouter une note à l'enseignant qu'il doit prévoir une variété de textes et de livres sur un même sujet et auteur (P3; 3 :5; 32 :33; 07-05).</p> <p>Je peux dire que la première fois que j'ai enseigné la lecture en privilégiant la littérature critique, ça a été long. Par contre, c'est vrai que c'est toujours long lorsqu'on essaie une activité plus compliquée. C'est exigeant, mais les élèves aiment ça parce qu'ils sont actifs du début à la fin. Ils apprennent à analyser les textes, à discuter des auteurs, à interagir avec leurs pairs et même à poser un geste concret pour faire leur part. Les élèves étaient emballés d'organiser une campagne de sensibilisation pour l'environnement de sorte à empêcher la pollution des eaux. Ils ont préparé des affiches, lu des textes aux annonces le matin et ont même visité les élèves de première année pour passer leur message (P2; 2 :221; 2107 :2109; 11-06).</p> <p>Étant donné que je veux garder une grande ouverture d'esprit et que je crois beaucoup dans notre modèle parce qu'il est bénéfique pour les élèves, et pour moi aussi parce qu'il permet d'approfondir nos connaissances et de connaître les nouveautés dans notre profession. Eh bien, c'est le cas pour la littérature critique, c'est nouveau. C'est nouveau pour nous, mais à force de travailler avec, nous allons mieux la connaître » (P2; 2 :221; 2107 :2109; 11-06).</p>	<p>C</p> <p>D</p>

APPENDICE Q : Réflexions et révisions apportées à l'ordre et à la fréquence de présentation des activités du MACEEL²⁶

Réflexions		Modifications effectuées aux activités
Activité 1 : L'écriture du journal de lecture		
L'écriture du journal de lecture devrait se faire à partir de la première semaine et non de la deuxième afin qu'elle se développe comme une activité régulière dès le début de l'année scolaire. Consensus. (P3; 3 :18; 124 :126; 26-04).	Ordre	
Activité 2 : L'optimisme		
Cette activité, dans le guide et l'horaire, devrait se réaliser à tous les jours pendant les quatre premières semaines, puis deux fois par semaine pour le reste du semestre. Au deuxième semestre, un retour permettrait de revoir le raisonnement derrière cette activité qui se pratiquerait ensuite pour le reste de l'année. Consensus (P3; 3 :21; 139 :142; 26-04).	Fréquence	
Activité 3 : Des stratégies efficaces d'apprentissage		
Il serait bien d'augmenter le nombre de répétitions pour l'enseignement de cette activité afin d'élaborer, d'échanger et de la rendre bénéfique auprès d'un plus grand nombre d'élèves. De cette façon, ils développeront de nouvelles habitudes de travail. Il faudrait y revenir pour définir à quelle fréquence seront ces répétitions (P1; 1:20; 135:137; 21-03). Après que tu es venue faire cette activité dans ma classe, Nathalie, je crois qu'il aurait fallu faire un retour plus régulier, c'est-à-dire faire cette activité aux trois semaines puis un rappel à chaque évaluation (P1; 1:15; 85:87; 26-04). Il faudrait donc répéter cette activité en début d'année deux fois par semaine, ensuite la répéter en janvier parce qu'après les fêtes, les élèves ont pris de la maturité. Consensus. (P1; 1:18; 124:129; 26-04).	Fréquence	
Activité 4 : Les intelligences multiples		
Il faudrait que cette activité soit présentée dès septembre, puis reprise en janvier parce qu'après les fêtes, les élèves ont pris de la maturité. (P1; 1 :18; 124 :129; 26-04)		

²⁶ Les révisions sont surlignées dans le tableau.

Réflexions		Modifications effectuées aux activités
Cette activité devrait se pratiquer de façon intensive durant les trois premières semaines en augmentant le nombre de répétitions pour qu'elle s'intègre dans les activités hebdomadaires sur une base continue. Consensus. (P3; 3 :22; 145 :147; 26-04).		Fréquence
Activité 6 : Jouer avec les définitions		
Il serait bien de réaliser cette activité une fois par deux semaines au lieu d'une fois par semaine à cause du temps investi pour la réalisation de cette activité. Consensus. (P2; 2 :24; 445 :449; 20-03).		Fréquence
Activité 7b) : La lecture mise en scène		
De mon côté, je crois fortement que la fréquence suggérée est très bien en autant que l'astérisque mentionné par rapport aux adaptations possibles soient précisé. Consensus. (P2; 2 :286; 2668 :2669; 06-11).		Fréquence
Activité 7c) : La lecture répétée		
On devrait ajouter un astérisque concernant la flexibilité du modèle du genre, selon le temps de l'année et les imprévus, car le modèle est flexible et se prête bien aux adaptations personnelles des utilisateurs. Consensus. (P2 :2 :283; 2646 :2648; 06-11).		Fréquence
De mon côté, je crois fortement que la fréquence suggérée est très bien, mais en ajoutant l'astérisque, le modèle se prête encore mieux aux adaptations possibles. Consensus. (P2; 2 :286; 2668 :2669; 06-11).		
Activité 10b) Des exercices d'inférences		
Je suggère que cette activité soit déplacée dans le premier mois parce que les inférences sont des stratégies de lecture donc elles devraient apparaître plus tôt. Pour moi, c'est plus logique de travailler les outils de base dès le début de l'année. Il y a aussi l'enseignant qui travaille davantage par exemple, les cinq premières activités : il ne touchera pas les inférences avant le troisième mois, c'est pourquoi je suggère de devancer cette activité dans le premier mois. Consensus. (P2; 2 :360; 3291 :3296; 07-11).		Ordre

Modifications effectuées aux activités	Réflexions
	<p>Activité 11 : L'ordinateur, un outil incontournable</p> <p>La lecture interactive devrait se faire une fois par trimestre. Consensus. (P2; 2 :82; 962 :963; 26-04).</p> <p>On doit ajouter, dans le premier mois, que l'enseignant et les élèves doivent se familiariser seuls ou en groupe avec Powerpoint en vue d'une activité à réaliser dans le deuxième mois. Il faut donc ajouter cette activité au premier mois pour qu'il y ait une progression. Consensus. (P2; 2 :272; 2542 :2546; 06-11).</p>
Fréquence Ordre	

Réflexions et révisions
<p>ORGANISER LE FORMAT DE LA TROUSSE</p> <p>Il y a trop de va-et-vient dans le cartable. Il faudrait ajouter des signets de repère du genre onglets pour que les parties soient plus évidentes et que les activités puissent être repérables d'un seul coup d'œil. Consensus. (P2; 2 :165; 1720 :1722; 14-02).</p> <p>Il faut réorganiser l'information de façon différente de sorte qu'il y ait moins de théorie à lire à chaque activité et que les étapes des activités soient plus évidentes. Consensus. (P1; 1:14; 82:83; 20-03).</p> <p>Pour la présentation du modèle, il faudrait mettre les informations reliées aux théories dans l'introduction ainsi qu'une mention précisant que le modèle est basé sur l'affectivité, et que des activités se présentent de manière complémentaires pour assurer l'intégration de l'affectivité dans la lecture. La théorie au début de la trousse serait comme un genre de préface aux activités. Consensus. (P2; 2 :101; 1184 :1187; 18-05).</p> <p>Ensuite, dans la première partie, placer les stratégies et l'esquisse du modèle. La deuxième partie présente les activités et à la fin de chacune, ajouter dans un encadré, de brèves informations théoriques. De cette façon, il y aurait moins de va-et-vient dans le modèle entre la théorie et les activités. Il pourrait aussi y avoir un index une variété de textes et des sites Internet en lien avec les activités pour travailler plus facilement les stratégies de lecture. Le tout pourrait être présenté sur un cédérom. Consensus. (P2; 1337 :1340; 18-05) .</p> <p>Le fait que tu nous as accompagnés, Nathalie, dans l'appropriation du modèle, me fait réaliser et me confirme à quel point l'accompagnement dans une formation est essentiel. Sinon, le train de vie est tellement vite et la direction nous propose d'autres nouveautés à intégrer dans nos enseignements qui font que nous devenons perdus (P; 2 : 195; 1887 : 1888; 18-05).</p>

²⁷ Les révisions sont surlignées dans le tableau.

RENDRE L'FFECTIVITÉ PLUS ÉVIDENTE

Nous savons ce qu'est l'ffectivité à cause de notre projet commun. Comment faire pour partager ce savoir aux autres enseignants afin qu'ils prennent conscience de l'importance de l'ffectivité par le modèle ? (P2; 2 :112; 1271 :1273; 18-05) (intervention de la chercheure).

Moi, je ne lis jamais un livre au complet, mais je regarde la table des matières et je pense qu'en commençant par des témoignages avant chaque partie du modèle de lecture, je voudrais en savoir davantage (P2; 2 :114; 1282 :1284; 18-05).

Pour mettre encore plus en évidence les stratégies affectives, 1/ il serait bien d'ajouter quelques exemples concrets, des témoignages de cinq ou six enseignants pour partager une expérience personnelle vécue dans leur classe. 2/ Il pourrait aussi y avoir des témoignages d'élèves pour démontrer que rien ne se passe avant que l'ffectivité soit interpellée. 3/ Également, il serait bien d'ajouter l'inspiration personnelle de la chercheure, ce qui l'a incitée à créer ce modèle. 4/ On pourrait aussi transférer les stratégies affectives du savoir-être dans la première partie de la trousse avec les stratégies de lecture. Cette présentation démontrerait à l'enseignant, qu'une fois l'ffectivité interpellée, on peut ensuite passer aux activités de lecture, car tout part de l'ffectivité. **Consensus.** (P2; 2 :100; 1168 :1179; 18-05).

J'ajouterais aussi des illustrations avec les témoignages et quelques citations par exemple, celle du petit garçon que tu nous as partagée Nathalie à la première journée de la recherche, car j'ai besoin de voir pour comprendre. Pourquoi ne pas mettre une image d'un petit garçon et d'une étoile de mer ? Pour moi, ça viendrait plus me chercher. Moi aussi. **Consensus.** (P2; 2 :109; 1241 :1243; 18-05).

Une fois ces changements complétés, nous serons satisfaits parce que nous sommes convaincus qu'un enseignant pourra enseigner la lecture en intégrant mieux l'ffectivité (P2 : 2 : 103; 1198 : 1202; 18-05).

AJOUTER DES INFORMATIONS À L'INTRODUCTION

Il faudrait préciser dans l'introduction l'importance rattachée à l'exposition d'un grand nombre de livres puisque cette mention fait référence à un environnement riche en livres qui s'adresse à l'ensemble du modèle. **Consensus.** (P2; 2 :49; 664 :669; 2 :53; 699 :700; 20-03).

Il faut préciser que les enseignants n'ont pas à s'en tenir à l'horaire et la fréquence suggérés, mais peuvent les adapter selon les besoins et les capacités de leurs élèves. Cette mention s'applique également au choix de l'activité, à savoir si un enseignant, à cause des particularités de son groupe, décide de privilégier telle ou telle activité, il peut le faire pour aussi respecter le temps de l'année. Par contre, il faut être prudent pour ne pas mettre de côté les activités parce que le modèle ne formera plus un tout. Il faut le préciser, c'est important. **Consensus.** (P2; 2 :115; 1289 :1293; 18-05).

METTRE L'ESQUISSE DU MODÈLE PLUS EN ÉVIDENCE

Les enseignants trouvent que l'esquisse du modèle de lecture est trop longue. Par contre, ils comprennent la raison de le présenter d'une façon aussi détaillée. La chercheure rappelle qu'il est à l'intention de tous les enseignants y compris les nouveaux dans la profession afin qu'ils aient un exemple concret. « Vous trouvez cette partie trop longue ce qui fait que vous n'êtes pas portés à lire l'exemple. Qu'est-ce que suggérez-vous ? » (P2; 2 :144; 1538 :1544; 20-03) (intervention de la chercheure).

Nous devrions préciser des références dans l'horaire quotidien et le guide mensuel en mentionnant, par exemple *Afin de prendre conscience de la pré-lecture, vous référez aux pages 1 à 4 de l'esquisse du modèle*. Il en serait de même pour le pendant et l'après la lecture, ainsi que pour l'enseignement explicite des stratégies de lecture. De cette façon, il y aurait un rappel pour inciter les enseignants à se référer à l'exemple et à se vérifier. Ceci éviterait aussi que les enseignants le lisent une seule fois et n'y reviennent plus. C'est important de garder l'exemple, mais il faudrait y faire davantage référence. De cette façon, les autres enseignants seraient mieux guider. **Consensus.** (P2; 2 :145; 1549 :1558; 20-03).

L'esquisse du modèle devrait être de couleur jaune pour être retracée rapidement. Il faudrait aussi écrire plus gros : à réaliser à tous les jours. **Consensus.** (P2; 2 :259; 2421 :2422; 06-11).

AJOUTER UN BUT ET UN RÉSUMÉ AVANT CHAQUE ACTIVITÉ

Il est entendu d'ajouter au modèle, en une ou deux phrases, le but et un court résumé au début de chaque activité pour qu'au premier coup d'œil, les enseignants puissent savoir à quoi sert cette activité et de quoi il s'agit. **Consensus.** (P3; 3 :41; 307 :317; 20-03).

ÉLIMINER LES ATTENTES ET LES CONTENUS

Je vous rappelle que vous aviez dit au début de notre travail ensemble qu'ajouter les attentes et les contenus donnerait du poids au modèle. Vous semblez maintenant dire autrement. Est-ce que cette information a encore sa place ou si on la laisse tomber et pourquoi ? Qu'est-ce qui nous aide à prendre cette décision ? (P2; 2 :370; 3390 :3392; 07-11) (intervention de la chercheure).

Si on décide de ne pas garder les attentes et les contenus, ceci rendrait notre modèle utilisable à l'extérieur de l'Ontario parce que les curriculum diffèrent d'une province et même d'un pays à l'autre. On devrait les laisser tomber. **Consensus.** (P2; 2 :375; 3420 :3422; 07-11).

CHANGER LE NOM DU MODÈLE

Je me demande si le titre est accrocheur : le *Modèle affectif et cognitif de l'enseignement explicite de la lecture*. Je me demande s'il rejoint vraiment l'affectivité qui est le corps du modèle, l'essence même. À mon avis, le titre n'est pas assez accrocheur pour un enseignant qui le verrait annoncer. Il faudrait un nom pour qu'un nouvel enseignant ou un enseignant d'expérience soit intéressé à le lire ou à lire sur le modèle. Il faut donner le goût de lire le modèle aux autres. Le titre ne contient pas la mention des niveaux. Je pense qu'avec un titre accrocheur, surtout le nouvel enseignant, va avoir le goût de le consulter pour se faire guider. Pour l'enseignant avec expérience et désireux de se garder à jour, il voudra être informé des nouveautés et fort probable le privilégier. **Consensus.** (P2; 2 :99; 1152;1163; 18-05).

Des titres accrocheurs pour le modèle sont suggérés pour motiver tout enseignant à consulter ce modèle plutôt qu'un autre :

- Un modèle affectif pour une lecture efficace chez les élèves de 4^e, 5^e et 6^e année
- Outiller l'élève à développer le goût de la lecture et à comprendre son sens
- L'affectif de nos élèves... une porte ouverte sur l'apprentissage
- Une rencontre affective avec la lecture pour les élèves de 4^e, 5^e et 6^e année
- La lecture pour les élèves de 4^e, 5^e et 6^e année. Des outils pratiques à appliquer en salle de classe
- Lire sous la loupe de l'affectivité.

La chercheure lit à voix haute les noms suggérés puis les enseignants votent individuellement sur un billet. Le titre retenu par vote secret : Une rencontre affective avec la lecture pour les élèves de 4^e, 5^e et 6^e année. **Consensus.** (P3; 3 :24; 154 :161; 11-06).